

ESTER PETRA SARA MORENO DE MUSSINI

**CONHECIMENTO METACOGNITIVO DAS ESTRATÉGIAS
DE APRENDIZAGEM DO ESPANHOL
COMO SEGUNDA LÍNGUA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Letras, Curso
de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências
Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal
do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Elena Godoi

Co-orientadora: Prof.^a Vera Roloff

CURITIBA

2002



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

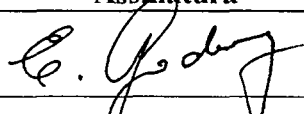
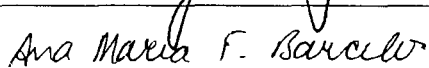
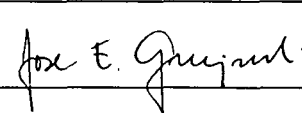
PARECER

Defesa de dissertação da mestranda ESTER PETRA SARA MORENO DE MUSSINI para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo assinados Elena Godoi, Ana Maria Ferreira Barcelos e José Erasmo Gruginski argüíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“CONHECIMENTO METACOGNITIVO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DO ESPANHOL COMO SEGUNDA LÍNGUA”

Procedida a argüição segundo o protocolo aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	Conceito
Elena Godoi		A
Ana Maria Ferreira Barcelos		A
José Erasmo Gruginski		A

Curitiba, 26 de setembro de 2002.

Prof.^a Marilene Weinhardt
Vice-Coordenadora

*A mi padre, Julián Moreno,
quien, por estar ocioso
en una nube en el más allá,
me protege desde siempre.*

*“Los componentes de toda vida humana son tres:
vocación, circunstancia y acaso.*

*El personaje ideal que cada uno de nosotros es, se llama vocación.
Nuestra vocación choca con las circunstancias que en parte la favorecen
Y en parte la dificultan...
En este sistema inteligible interviene un factor irracional: el acaso”.*

José ORTEGA y GASSET

AGRADECIMENTOS

Do filósofo espanhol Ortega y Gasset, adaptei os pensamentos aos conceitos que me acompanharam ao longo da minha vida.

Este trabalho me ofereceu a possibilidade de abrir o caminho na minha verdadeira vocação como docente da língua de meus antepassados, o espanhol.

Da mesma forma, as circunstâncias me favoreceram, colocando na minha vida, um grande número de pessoas que permitiram meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Em primeiro lugar devo agradecer-lhe a meu esposo, Juan Carlos, quem me acompanhou neste projeto com paciência e apoio cotidiano, atizou o fogo nos frios momentos em que as dúvidas afloraram em mim, e quem, através da sua atual luta pessoal serve de exemplo a aqueles que o rodeiam.

Paralelamente, a vida me brindou duas “fadas madrinhas” que acreditaram em mim bem no começo desta caminhada. Nenhuma palavra seria suficiente para agradecer-lhe a minha queridíssima orientadora e amiga Prof^a Elena Godoi, e a minha prezada Prof^a Marta Morais da Costa, a ilimitada confiança que ambas tiveram em mim nos momentos difíceis.

A minhas filhas Mariela, Luciana e Carina que ao procurar as suas independências, geraram em mim o desejo de aceitar novos riscos que multiplicaram o meu crescimento pessoal.

A meu filho Juan Andrés, que me acompanhou e tolerou todas as minhas limitações neste assunto da informática em um curso familiar superintensivo desde a velha “régua de cálculo” até a “cibernética”.

A Prof^a Dra Vera Roloff por sua orientação na metodologia e suas palavras de alento em forma permanente.

Para Regina Halu, meu profundo “muchas gracias” por a sua desinteressada colaboração na redação desta dissertação e por suas sábias considerações.

A minhas primeiras e queridas amigas brasileiras que me brindam o aconchego da família distante; a Vera que me acompanhou em meus primeiros passos na língua de Camões e, em especial, a Heloísa que me ajudou a entender o Brasil e a traduzir os “estratégicos questionários”.

A minhas jovens colegas na vida de todos os dias: Inês, Juliana e Eliane que injetam sangue nova neste corpo já “coroadado” de muitas experiências.

A Prof. Erasmo Gruginski que me propôs um novo desafio que tanto me nutriu e a LABEST-UFPR que realizou as análises estatísticas dos resultados.

A Leo que me ajudou na interpretação da formatação que exige a “normalização das normas”.

E, por último, agradeço ao acaso, que colocou a todas as pessoas que não menciono, mas que, com uma palavra ou com um gesto, tal vez sem perceber, também contribuíram para que este trabalho seguisse seu curso natural.

RESUMO

Analisar as estratégias metacognitivas dos aprendizes de línguas estrangeiras é uma maneira de conhecer o seu grau de autonomia. O conhecimento metacognitivo estratégico mostra como os aprendizes planejam, monitoram e avaliam as suas atividades de tal forma que possam gerenciar a sua própria aprendizagem. Adquirir e desenvolver esse conhecimento é uma tarefa bem difícil para os nossos aprendizes, pois têm uma cultura mais tradicional e dependente de aprendizado. Através desta pesquisa realizada com alunos do curso de Licenciatura em Letras Espanhol da UFPR, investigamos o que eles sabem sobre estratégias metacognitivas e seu uso potencial e o quanto estão conscientes e críticos com relação a sua capacidade de usá-las efetivamente. Este trabalho procura contribuir para a construção de propostas de ensino-aprendizagem baseadas na noção de autonomia, oferecendo subsídios para atividades que permitam ampliar os aspectos críticos e reflexivos do aprendiz através do conhecimento e uso de estratégias de aprendizagem.

Palavras-chave: conhecimento metacognitivo, estratégias de aprendizagem, autonomia.

ABSTRACT

To analyze the metacognitive strategies of foreign language learners is a way of assessing their degree of autonomy. The strategic metacognitive knowledge is related to how learners plan, monitor and evaluate their activities thereby managing their own learning. To acquire and develop this knowledge is quite a hard task for Brazilian learners as they share a more traditional and dependent learning culture. Through this research, carried out with students from the Letters Spanish undergraduate course at UFPR (Federal University of Paraná), we have examined what they know about metacognitive strategies and their potential use, and how conscious and critical they are about their own capacity of using such knowledge effectively. This work aims at contributing to the development of teaching/learning proposals based on the notion of autonomy, offering subsidies for activities that may widen the learner's critical and reflexive capacity through the knowledge and use of learning strategies.

Key words: metacognitive knowledge, learning strategy, autonomy.

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT	7
LISTA DE GRÁFICOS	10
1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA: O “CENÁRIO”	11
1.2 OBJETIVO DA PESQUISA: “PARA ONDE VAMOS”	14
1.3 OS PROBLEMAS QUESTIONADOS NA PESQUISA: A “INTRIGA”	15
1.4 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO: A “ORGANIZAÇÃO”	16
2 A METACOGNIÇÃO NA APRENDIZAGEM DE SEGUNDAS LÍNGUAS	18
2.1 UM MODELO TEÓRICO COGNITIVO	19
2.2 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....	21
2.2.1 Definição de estratégias.....	22
2.2.2 Classificação das estratégias.....	24
2.2.3 Estratégias Metacognitivas e a aprendizagem autogerenciada	25
2.3 CONHECIMENTO METACOGNITIVO	27
2.3.1 Conhecimento pessoal	30
2.3.2 Conhecimento das tarefas	32
2.3.3 Conhecimento estratégico	33
2.4 O METACONHECIMENTO EM AÇÃO.....	34
2.4.1 Conhecimento metacognitivo e estratégias metacognitivas	34
2.4.2 Ciclo de regulação metacognitiva	36
3 DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS, SUA AVALIAÇÃO E ADAPTAÇÃO ...	42
3.1 ABORDAGENS DE INVESTIGAÇÃO DAS CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	42
3.2 MODELOS DE QUESTIONÁRIO	46
3.2.1 Cotterall.....	47
3.2.2 Yang	51
3.2.3 Victori.....	56
3.2.4 Purpura.....	56
3.3 AVALIAÇÃO E ADAPTAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	58
3.4. ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA.....	59

4 PROCEDIMENTOS E ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS RESULTADOS	62
4.1 COLETA DE DADOS E TRATAMENTO DOS RESULTADOS	62
4.2 ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS	65
4.2.1 Planejamento	66
4.2.2 Avaliação	72
4.2.3 Recursos práticos e afetivos	76
4.3 ANÁLISE DE CORRESPONDÊNCIA DOS RESULTADOS	79
4.3.1 Discussão dos resultados por variáveis.....	81
4.3.1.1 Planejamento	82
4.3.1.2 Avaliação.....	85
4.3.1.3 Recursos práticos e afetivos	87
4.3.2 Discussão dos resultados por categorias	88
4.4 RELAÇÃO ENTRE A ANÁLISE DE CORRESPONDÊNCIA E O CICLO DE REGULAÇÃO METACOGNITIVA	90
4.5 RESULTADOS DA ANALISE DAS CARTAS ESCRITAS PELOS APRENDIZES.....	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DESENLACE?	100
5.1 RETOMADA DAS PERGUNTAS DA PESQUISA	100
5.2 O APRENDIZ COMO INDIVÍDUO AUTÔNOMO	104
GLOSSÁRIO	108
REFERÊNCIAS.....	110
ANEXO A: Classificação de Estratégias: O'Malley e Chamot (1990) e Chamot e O'Malley (1994)	117
ANEXO B: Questionário de Cotterall	119
ANEXO C: BALLI e SILL	125
ANEXO D: Questionários de Victori e Púrpura	130
ANEXO E: Questionário da pesquisa sobre estratégias metacognitivas.....	133
ANEXO F: Planilha com os resultados do questionário.....	144
ANEXO G: Tabelas de contingência e de análise de resíduos	147
ANEXO H: Transcrição das Cartas.....	150
ANEXO I: Mapa das estratégias relatadas nas cartas.....	159
ANEXO J: PDCA das estratégias relatadas nas cartas	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1 - Definição de metas: aprendizagem geral	67
Gráfico 4.2 - Definição de metas: tarefas.....	68
Gráfico 4.3 - Organização prévia ou análise da tarefa	69
Gráfico 4.4 - Planejamento organizacional: aprendizagem geral	70
Gráfico 4.5 - Planejamento organizacional: tarefas.....	70
Gráfico 4.6 - Atenção seletiva	71
Gráfico 4.7 - Monitoramento: compreensão.....	72
Gráfico 4.8 - Monitoramento: produção.....	73
Gráfico 4.9 - Pós-avaliação: aprendizagem geral	74
Gráfico 4.10 - Pós-avaliação: tarefas.....	75
Gráfico 4.11 - Análise dos erros.....	76
Gráfico 4.12 - Recursos práticos.....	77
Gráfico 4.13 - Recursos afetivos.....	78
Gráfico 4.14 - Definição de Metas/Objetivos.....	83
Gráfico 4.15 - Organização prévia/Análise da tarefa	83
Gráfico 4.16 - Planejamento organizacional.....	84
Gráfico 4.17 - Atenção seletiva	85
Gráfico 4.18 - Monitoramento.....	85
Gráfico 4.19 - Pós-avaliação.....	86
Gráfico 4.20 - Análise dos erros.....	86
Gráfico 4.21 - Recursos práticos.....	87
Gráfico 4.22 - Recursos afetivos.....	87
Gráfico 4.23 - Análise de correspondência – dimensão 1x2.....	89

1 INTRODUÇÃO

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

(Paulo Freire)

1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA: O “CENÁRIO”

O Brasil se insere dentro de um espaço geográfico na América do Sul que é compartilhado com um mundo hispano-falante. Desde os tempos históricos da conquista, o espanhol e o português foram as línguas dos colonizadores destas nossas terras. Mas nunca como agora ambas as línguas encontram-se institucionalmente tão perto uma da outra através de convênios culturais e comerciais. Como consequência disso, o ensino/aprendizagem do espanhol no Brasil tem crescido com muito vigor na última década. Junto com a língua, o espanhol traz sua história ligada à de Portugal e, conseqüentemente, à do Brasil; sua literatura, através dos seus grandes escritores; e, acima de tudo, a singular beleza de sua cultura que concede identidade a cada nação que forma nosso heterogêneo mundo hispânico, sendo esta pesquisadora argentina por nascimento, espanhola por herança paterna e brasileira por adaptação/aculturação.

Atualmente, a sociedade brasileira manifesta um maior interesse na cultura hispânica, fato que se pode confirmar através da mídia, como resultado da abertura do Brasil para os seus países vizinhos. Isto faz aumentar a demanda do estudo do espanhol, seja através de cursos regulamentados ou não. Por isso, as universidades, assim como os colégios públicos e privados, diversas instituições e empresas de toda natureza têm incluído o ensino do espanhol nos seus programas de ensino e qualificação.

A *Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil*, em seus relatórios (1998; 2000) sobre o ensino do espanhol neste país, indica que, principalmente os estados do sul - Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina -, estão tentando desenvolver o ensino do espanhol através de ações oficiais que

antecipam as propostas legislativas ainda em discussão no Congresso brasileiro. O Decreto Lei 6/2001 inclui em caráter obrigatório o ensino de idiomas estrangeiros a partir da quinta série da educação básica sem explicitar a língua em questão, deixando a escolha a critério da comunidade escolar.

Nos outros estados, as Secretarias de Educação, as Universidades e as Prefeituras também têm mostrado interesse na incorporação do ensino do espanhol, seja através da aprovação de leis que apóiem esta proposta, da abertura de cursos de Licenciatura em Língua Espanhola ou de concursos para preencher vagas de professores de espanhol nas escolas públicas.

Analisando os dados apresentados pela *Consejería de Educación y Ciencia*, somente no Paraná, existem várias universidades que oferecem cursos de Licenciatura em Espanhol: UFPR, PUCPR, UTP, UEL, UNIOESTE, FACEL, UEPG, UNIANDRADE, UNICENTRO, Fundações particulares de Dois Vizinhos e Loanda, entre outras, além de cursos de pós-graduação em algumas áreas de estudo de Língua e Literatura Espanhola. Há ainda várias instituições de ensino, tais como os centros culturais (Centro cultural Brasil-Espanha, Centro Cultural Brasil-Argentina, Instituto Cultural Brasil-Uruguai); centros de línguas modernas, colégios e escolas. No último relatório publicado por essa *Consejería de Educación y Ciencia* no ano 2000, o número de alunos universitários era de quase 15.000; nos colégios e escolas, 99.000; centros de línguas, 35.000; centros culturais, 11.000; e, considerando que muitos centros não especificaram o número total de alunos, a *Consejería* estima em mais de 250.000 o número total de alunos estudando espanhol no Brasil. Nos últimos dois anos, este número tem crescido consideravelmente.

Nesse contexto, o principal obstáculo para o ensino de espanhol é o que deriva da escassez de professores de espanhol qualificados. Portanto, nos últimos anos o número de universidades que oferecem o curso de Licenciatura em Espanhol tem aumentado significativamente, assim como o número de estudantes interessados em fazer este curso devido às novas possibilidades de trabalho que esta proposta oferece.

Para colaborar com a tarefa docente, tornam-se de grande valor as pesquisas sobre como se realiza a aprendizagem do espanhol por parte dos estudantes brasileiros. Já há um volume considerável de pesquisas que analisam as

dificuldades individuais que surgem como consequência da grande semelhança estrutural entre as duas línguas e, ao mesmo tempo, quase paradoxalmente, as grandes diferenças entre nossas línguas e nossas culturas, que muitas vezes passam despercebidas, enganando tanto professores quanto alunos.

No entanto, existem outras áreas de pesquisa, igualmente importantes que carecem de atenção. Na década de 90, por exemplo, no âmbito da pesquisa internacional, muitos estudos foram realizados analisando os fatores psicossociais, em especial os relacionados com as crenças, conhecimentos metacognitivos, atitudes e motivações que os estudantes têm a respeito da aprendizagem das línguas (WENDEN, 1998; COTTERALL, 1999; HORWITZ, 1999; COHEN & DÖRNYEI, 2001; entre outros).

Contudo, poucos são os estudos realizados nesta área de crenças e conhecimentos metacognitivos a respeito de estudantes brasileiros adultos (BARCELOS, 1995; 2000 e 2001; CONSOLO, 1997; CHIMELLO REYNALDI, 1998; FELIX, 1998), e muito menos os estudos concretos sobre a aprendizagem de língua espanhola (VICTORI, 2001). Nesse campo de estudos, encontramos trabalhos recentes como os de Durão (1999), Gonzalez (2000) e Andrade (2000) sob o enfoque de análise de erros, assim como os de Morosov (2000), Gabardo (2001) e Roncollato (2001) utilizando-se da análise contrastiva entre português e espanhol.

Segundo Ellis (1994), o estudo das opiniões dos estudantes a respeito da aprendizagem das línguas constitui uma importante área de pesquisa, dado que é razoável assumir que a sua "filosofia" ditará sua maneira de abordar a aprendizagem e a escolha de uma estratégia específica a ser empregada.

O conceito de estratégias de aprendizagem tem sido desenvolvido em vários estudos (OXFORD, 1990; O'MALLEY & CHAMOT, 1990; entre outros) como o conjunto de projetos, mecanismos ou operações mentais usados conscientemente pelo aprendiz para fazer mais efetivo e agilizar o processo de aprendizagem. O aprendiz coloca em funcionamento todos esses processos quando tem que resolver uma determinada situação ou aprender novos conceitos, fatos ou procedimentos. Desta maneira, ele/ela vai construindo o seu conhecimento. Estas considerações surgem como consequência dos atuais paradigmas da psicologia e da didática no que se refere à aprendizagem em geral e das línguas estrangeiras, em particular, que enfatiza a **autonomia na aprendizagem e o aprender a aprender**.

As estratégias de aprendizagem estão intimamente ligadas com os processos metacognitivos, através da conscientização e reflexão sobre a tarefa de aprender uma segunda língua ou língua estrangeira. Somente através dos processos metacognitivos poderá o aprendiz analisar objetivamente a sua experiência, o seu conceito prévio ou “pré-conceitos” e assim, ao manter uma distância crítica, diferenciar-se e construir novos conceitos em sistemas cada vez mais amplos, complexos e abstratos (BIXIO, 2001). Ao longo deste trabalho iremos retomando esses conceitos, tentando dar conta da maneira como as estratégias de aprendizagem e a metacognição se articulam e enriquecem mutuamente.

Dentro dessas estratégias de aprendizagem, as estratégias metacognitivas são as que permitem ao aprendiz delimitar, organizar e planejar o que vai aprender, e avaliar a sua aprendizagem, analisando os problemas e procurando soluções.

A literatura na área da aquisição de segundas línguas (ASL) (COTTERALL, 1999; SKEHAN, 1998; WENDEN, 1998,1999 e 2001; entre outros) reconhece a importância de se ter um conhecimento sobre o uso de estratégias metacognitivas, pois estas contribuem para uma aprendizagem bem sucedida das línguas. Este conhecimento permitirá aos alunos ter a coragem de adotar atitudes mais autônomas na aprendizagem de línguas.

1.2 OBJETIVO DA PESQUISA: “PARA ONDE VAMOS”

O nosso trabalho busca caracterizar e analisar o **conhecimento metacognitivo estratégico** (conhecimento adquirido ou que se pode adquirir a respeito das estratégias ou ações que são as mais efetivas para alcançar determinadas metas em qualquer tipo de trabalho cognitivo) sobre estratégias metacognitivas de um grupo de alunos do segundo, quarto e sexto período do curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal do Paraná.

A escolha deste contexto se deve ao fato de que o curso tem como objetivo a formação de professores de línguas. Assim sendo, a pesquisa tenta fornecer subsídios, tanto teóricos como práticos, para os futuros professores na sua tarefa de facilitar uma aprendizagem mais autônoma do espanhol por parte dos alunos.

A abordagem metacognitiva, que adotamos, enfoca o conhecimento metacognitivo dos aprendizes, também chamado de crenças (FLAVELL, 1979), como sendo aquele conhecimento sobre os fatores e variáveis que podem afetar o desenvolvimento e a produção das atividades cognitivas. Essa abordagem analisa se o conhecimento metacognitivo estratégico está de algum modo facilitando ou dificultando a escolha de determinadas estratégias de aprendizagem das segundas línguas/línguas estrangeiras, em que nos baseamos para dirigir o nosso estudo no espanhol.

Através do conhecimento metacognitivo estratégico, o aprendiz pode escolher as estratégias ou ações mais eficientes de acordo com a tarefa a desenvolver. Esta seqüência de ações, reguladas pelos próprios processos metacognitivos, darão, como resultado, uma determinada aprendizagem (BIXIO, 2001).

Assim, pesquisando o seu conhecimento metacognitivo estratégico, ou as suas crenças sobre estratégias metacognitivas, poderemos caracterizar a capacidade potencial do aprendiz de compreender e controlar sua própria aprendizagem e o quanto ele está consciente e crítico com relação a sua autonomia e, desta maneira, entender a sua realidade cognitiva (VICTORI & LOCKHART, 1995).

Este trabalho procura contribuir para a construção de propostas de ensino-aprendizagem baseadas na noção de autonomia, oferecendo subsídios para atividades que permitam ampliar os aspectos críticos e reflexivos do aprendiz através do conhecimento e o uso de estratégias de aprendizagem.

1.3 OS PROBLEMAS QUESTIONADOS NA PESQUISA: A "INTRIGA"

Para poder alcançar os objetivos propostos na seção anterior e, tendo em mente o conceito da **metacognição** como sendo "a capacidade de uma pessoa para refletir e considerar cuidadosamente os próprios processos de pensamento pessoais, especialmente quanto à tentativa de reforçar as capacidades cognitivas" (STERNBERG, 2000, p. 434), vamos analisar o conhecimento metacognitivo sobre as estratégias de aprendizagem metacognitivas.

Esse conceito de metacognição é associado tradicionalmente com o **conhecimento** que os sujeitos têm de seus próprios processos mentais

Além disso, e com o propósito de conhecer como os alunos de Letras Espanhol (futuros professores de espanhol) administram sua aprendizagem do espanhol como segunda língua ou língua estrangeira (SL/LE), formulou-se a seguinte pergunta:

Os aprendizes de espanhol como segunda língua têm um conhecimento metacognitivo estratégico suficiente sobre as estratégias metacognitivas mais efetivas, para poder gerenciar a sua própria aprendizagem visando uma maior autonomia?

Para responder a esta pergunta nos apoiaremos nas seguintes sub-perguntas:

1. Qual o conhecimento metacognitivo que os aprendizes têm sobre as estratégias de aprendizagem metacognitivas?
2. Esse conhecimento estratégico é gerenciado de forma eficaz para o aluno poder reger o seu próprio processo de aprendizagem de forma autônoma?

Para poder responder a primeira destas sub-perguntas vamos utilizar um questionário elaborado para os fins da investigação sobre estratégias metacognitivas. Para responder à segunda sub-pergunta, faremos uma discussão teórica dos dados levantados através do questionário, analisando como o conhecimento estratégico dos aprendizes estaria inserido dentro de um **ciclo de regulação metacognitiva** que lhes permitirá auto-regular seus próprios processos de aprendizagem.

1.4 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO: A “ORGANIZAÇÃO”

Esta dissertação compõe-se de cinco capítulos. Além deste capítulo, o segundo, dividido em quatro seções, apresenta, na primeira, uma discussão do

contexto teórico do cognitivismo. Na segunda seção, discute-se a definição de estratégias em geral e, especificamente, o conceito de estratégias metacognitivas relacionado com a aprendizagem autogerenciada de segundas línguas. Na terceira seção, apresentaremos os trabalhos pioneiros sobre metacognição na aprendizagem de segundas línguas. Na quarta seção, apresentamos um modelo de gestão de qualidade total o PDCA, no qual P equivale a planejamento (*planning*), D a execução (*do*), C a verificação (*check*) e A à ação (*action*), conforme proposto por Deming (1982) e utilizado por Campos (1994). O ciclo PDCA é um método de gestão que adaptamos para uma visualização mais clara das sucessivas etapas pelas quais o aluno tem de passar para atingir as suas próprias metas, regulando sua metacognição e gerenciando a sua aprendizagem de línguas com maior autonomia.

O terceiro capítulo, dividido em quatro seções, analisa as diferentes abordagens de investigação de crenças sobre aprendizagem de línguas, e discute vários questionários, focalizando as adaptações feitas para a elaboração do questionário a ser utilizado nesta pesquisa.

O quarto está dividido em cinco seções. A primeira descreve a metodologia utilizada e os procedimentos adotados para a organização e a posterior análise dos resultados obtidos. Na segunda seção, encontram-se os resultados descritivos da aplicação do questionário. Na terceira seção apresentamos os resultados através de uma Análise de Correspondência estatística das variáveis categorizadas. Na quarta faz-se uma primeira discussão dos resultados por variáveis de estudo baseadas no modelo de gestão de qualidade total (ciclo PDCA). Na quinta e última seção, apresentamos os comentários apontados nas cartas, assim como alguns trechos das cartas escritas pelos aprendizes de como aprender espanhol o mais efetivamente possível. Finalmente, analisamos a relação entre os resultados do questionário e as opiniões dos aprendizes contempladas nas cartas.

Ao quinto e último capítulo ficam reservadas as considerações finais, à retomada das perguntas de pesquisa, e algumas reflexões sobre a autonomia do aluno mais os encaminhamentos da questão na prática docente.

2 A METACOGNIÇÃO NA APRENDIZAGEM DE SEGUNDAS LÍNGUAS

O homem é aquilo que ele acredita ser.

(Anton CHEJOV)

Este capítulo consta de quatro seções. A primeira apresenta uma discussão do contexto teórico no qual se inserem os estudos sobre o conhecimento e uso de estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras/segundas línguas, a saber, o cognitivismo.

A segunda seção visa discutir inicialmente a definição de estratégias na aprendizagem das línguas através dos estudos clássicos dos anos 90 de Oxford e O'Maley e Chamot e vários mais recentes, principalmente os de Halu (1997) e Cohen (1998, 2001), e abordar mais especificamente o conceito de estratégias metacognitivas relacionado com a aprendizagem auto-orientada ou auto-gerenciada de segundas línguas(SL)/línguas estrangeiras (LE).

A terceira tem como objetivo apresentar os trabalhos pioneiros de Flavell (1979) sobre metacognição e monitoramento cognitivo, e de Wenden (1998, 1999) sobre conhecimento metacognitivo na aprendizagem de segundas línguas ou línguas estrangeiras, entre outros, e como estes conceitos sobre metacognição são revisitados na atualidade por Shavinina (2001).

Finalmente, na quarta seção é feito um entrelaçamento dos conceitos considerados anteriormente, de modo a permitir visualizar um modelo de como se dá o uso do conhecimento metacognitivo e das estratégias metacognitivas dentro de um processo de aprendizado de línguas estrangeiras/segundas línguas. Para tanto propomos uma adaptação de um modelo de gestão, o ciclo PDCA apresentado por Campos (1994) com base em Deming (1982), transferindo para ele os diferentes estágios cognitivos e metacognitivos de um processo de aprendizagem de SL/LE, criando assim um modelo de “gestão” da aprendizagem.

2.1 UM MODELO TEÓRICO COGNITIVO

As teorias cognitivas analisam os processos mentais que afetam a aprendizagem, como a forma de pensar e de aprender da mente humana. Este enfoque considera que “o aprendiz participa ativamente do processo de aprendizagem utilizando várias estratégias mentais com a finalidade de organizar o sistema lingüístico que quer adquirir” (WILLIAMS & BURDEN, 1999, p. 23).

Dentro das teorias cognitivas, o modelo mais usado para tratar do conhecimento e uso de estratégias de aprendizagem de SL/LE é o de processamento da informação (CHAMOT & O'MALLEY, 1990; SKEHAN, 1998). Como o seu nome indica, neste modelo o mais importante é como as pessoas assimilam a informação, processam-na e agem. Nele, a noção de atenção, juntamente com as de percepção e memória, é de fundamental importância (WILLIAMS & BURDEN, 1999).

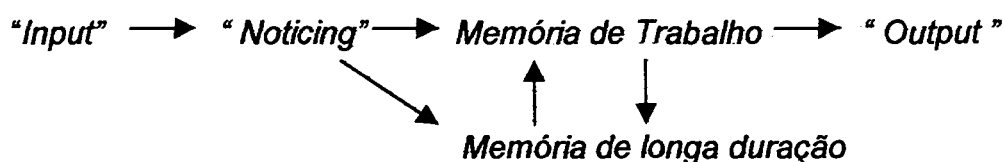
Segundo Skehan (1998), o processamento da informação realiza-se em três estágios: insumo (*input*), processamento central (*central processing*) e produção ou desempenho (*output*). Ele se dá através da interação destes estágios entre si e leva em consideração a maneira como o material é representado na memória.

A idéia geral do modelo de base cognitiva seria a seguinte:

“Input” → Sistema central → “Output”

para que a informação (*input*) possa ser processada, o *input* deve ser “percebido”, “prestado atenção” ou “notado” pelo aluno, o que é chamado de “*noticing*” por Schmidt (1990). Ou seja, o *input* só é introduzido no sistema de processamento da informação (*intake*) quando é notado (*noticing*). Assim, a informação pode ser processada através da memória de trabalho (*WM: working memory*) ou da memória de longa duração (*LTM: long term memory*).

O modelo pode ser resumido da seguinte maneira (SKEHAN, 1998, p. 49- adaptado):



Neste esquema geral, os fatores internos refletem a influência que a atenção (*noticing*), ou estado de consciência do aprendiz no momento da aprendizagem, tem sobre a memória de longa duração.

Dentre desses modelos, utilizaremos o de processamento da informação de Gagné, Yekovich e Yekovich (1993), citado e apresentado por Purpura (1997), que apresenta coerentemente a importância dos processos de controle como sendo metacognitivos, o que nos dá a base para nossa pesquisa.

Esse modelo considera que os processos cognitivos e metacognitivos relacionam-se uns com os outros para a produção lingüística de acordo ao seguinte esquema adaptado por Purpura (1997, p. 295):

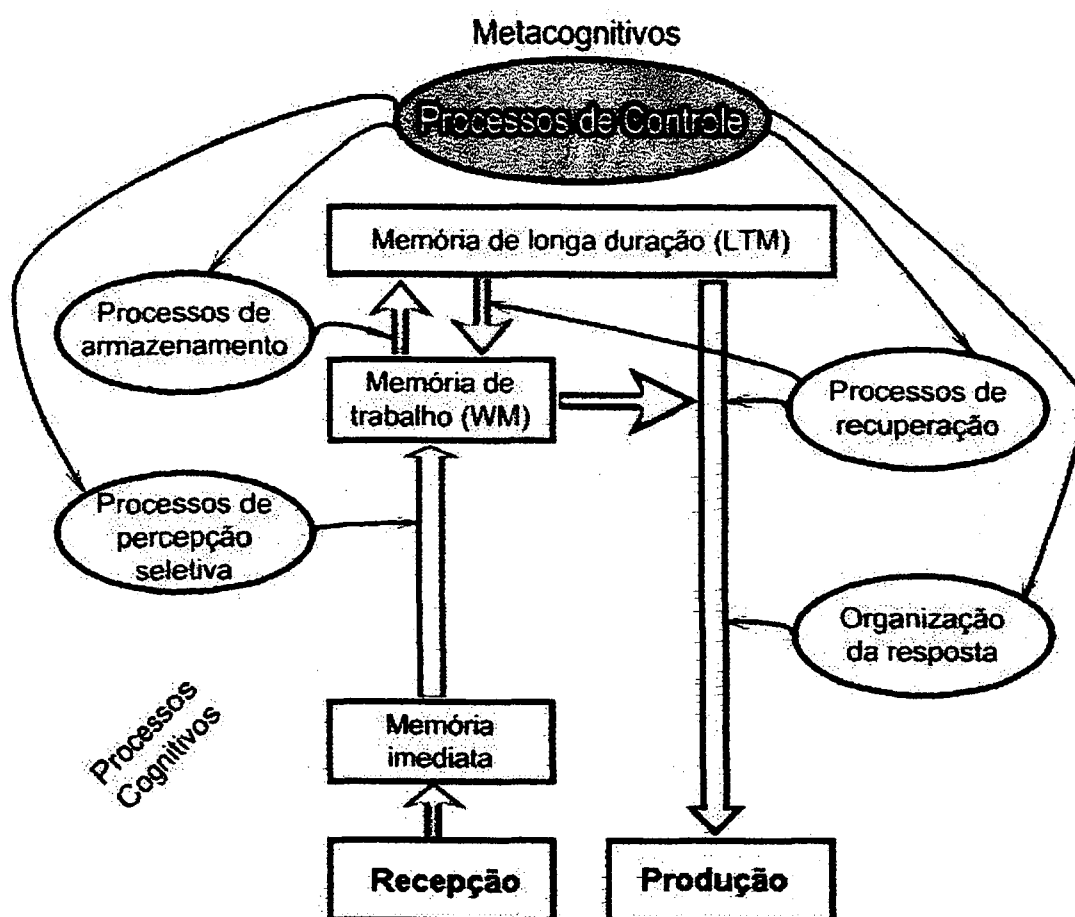


Figura 1 – Modelo de Processamento da Informação

Este modelo amplia os conceitos apresentados em Skehan (1998) ao considerar que a aprendizagem envolve diferentes estágios cognitivos:

1. Um estágio seletivo onde a informação é identificada (*noticing*) ou isolada de outros *inputs* para o seu processamento;
2. Um estágio de compreensão, onde a informação é retida na memória de trabalho ou de curta duração o tempo suficiente para que o aprendiz possa compreendê-la;
3. Um estágio de armazenagem na memória, onde a informação é elaborada através de associações para poder armazená-la na memória de longa duração;
4. Um estágio de recuperação, onde a informação é extraída da memória de longa duração para ser usada quando necessitar (*output*).

Comparando este modelo de Gagné et al. (1993) com o de Skehan (1998), vemos que a memória de longa duração (*LTM*) tem uma relação bi-direcional pois para processar o *noticing* seria necessário acionar a *LTM*.

Assim, os processos metacognitivos são descritos como um conjunto de processos que exercem um controle executivo sobre os processos ou estágios cognitivos da aprendizagem.

As estratégias de aprendizagem, objetivo principal de nosso trabalho, estão intimamente ligadas com os processos metacognitivos, através da conscientização e reflexão sobre a tarefa de aprender uma segunda língua ou língua estrangeira.

2.2 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Esta seção está dividida em três partes. Na primeira apresentaremos as definições de estratégias dadas pelos autores que investigaram estratégias de aprendizagem. A segunda parte trata dos vários sistemas de classificação das estratégias que têm aparecido nos últimos anos. Na terceira e última parte, serão

apresentadas em particular as estratégias metacognitivas e sua relação com a aprendizagem auto-orientada.

2.2.1 Definição de estratégias

O termo estratégia vem da palavra grega **strategia**, a arte militar de planejar e executar movimentos e operações armadas visando a alcançar determinados objetivos. Assim, o conceito foi sendo usado em sentido metafórico nas distintas áreas do gerenciamento na conquista de objetivos específicos ou na resolução de problemas.

É interessante chamar atenção para a distinção entre **estratégias** e **habilidades**. Segundo Williams e Burden (1999), as estratégias de aprendizagem operam num nível superior às habilidades. Elas podem ser entendidas como sendo o processo executivo que opera sobre as habilidades e as coordena. Para explicar a diferença, citam o exemplo de Nisbet e Shucksmith (1994) que fazem uma analogia com uma equipe de futebol. Se um jogador possui um grande número de habilidades (como as que tiveram Pelé e Maradona), para jogar bem futebol ele também tem que saber quando e como deve utilizá-las. Assim, ele usa determinadas táticas para coordenar essas habilidades. Para isso, deve estar consciente do que acontece em sua volta para escolher a estratégia mais apropriada para aquele momento e verificar se dá certo.

Na área da aprendizagem de línguas, Oxford (1990, p. 8) define estratégias de aprendizagem como sendo “ações específicas tomadas pelo aprendiz para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais auto-orientada, mais efetiva, e mais transferível a novas situações”.

Em um extenso trabalho de pesquisa na Universidade Federal de Paraná, Halu (1997, p. ix) faz uma análise muito profunda sobre a definição de estratégias de aprendizagem nos estudos de segundas línguas ou línguas estrangeiras e destaca que na definição de estratégias consciência é a palavra chave: “a consciência no uso das estratégias aparece como a característica básica que as distinguem de todos os outros processos de aprendizagem”. De acordo com Halu

(1997), as definições abrem um debate a respeito do aspecto consciente das estratégias de aprendizagem. Como veremos a seguir, vários autores adotam uma clara posição neste debate considerando o aspecto consciente fundamental na escolha de estratégias de aprendizagem de SL/LE. Já outros adotam uma definição que “não permite diferenciar as estratégias de aprendizagem de qualquer outro processo de aprendizagem da língua” (HALU, 1997, p.16).

Purpura (1997, p. 294), por exemplo, define estratégias como um processamento cognitivo, sendo “atividades ou comportamentos mentais conscientes ou inconscientes relacionados direta ou indiretamente a estágios ou períodos específicos no processo geral da aquisição de segundas línguas ou no uso da segunda língua”.

No posicionamento de Wenden (1987) as estratégias são caracterizadas como técnicas ou ações específicas, observáveis ou não, orientadas para a resolução de problemas que contribuem diretamente e indiretamente na aprendizagem. Quanto à questão da consciência, ela considera que embora as estratégias possam ser usadas conscientemente, também é possível que sejam automatizadas e fiquem na “subconsciência”, ou seja, num estado potencialmente consciente.

Já Chamot (1987, p. 71) considera as estratégias de aprendizagem como “técnicas, abordagens ou ações **deliberadas** que os aprendizes usam para facilitar a aprendizagem” (grifo nosso). Da mesma forma, Cohen (1998, p. 4) define estratégias como sendo “processos de aprendizagem conscientemente escolhidos ou selecionados pelos aprendizes” e que esse “elemento de escolha é importante, porque isto é o que dá à estratégia o seu caráter especial, [...] o elemento de consciência é o que distingue as *estratégias* de outros processos que não são estratégicos”. Este conceito de escolha consciente indica que se o aprendiz não estiver totalmente atento, deve ter pelo menos alguma atenção especial no momento de usar determinada estratégia. Resumindo, para Cohen, “as estratégias de aprendizagem de segunda língua [...] constituem os passos ou ações selecionadas conscientemente pelos aprendizes para melhorar a aprendizagem de uma segunda língua, o uso dela, ou ambas” (COHEN, 1998, p. 5).

2.2.2 Classificação das estratégias

O'Malley e Chamot (1990) distinguem três tipos fundamentais de estratégias de aprendizagem: estratégias cognitivas, metacognitivas e socio-afetivas. Eles observam que a diferença entre as estratégias cognitivas e metacognitivas é muito problemática, pois os limites entre uma e a outra são sutis ou indefinidos (O'MALLEY & CHAMOT, 1990, p. 144).

Os autores consideram as estratégias cognitivas como as habilidades que envolvem a manipulação mental ou a transformação de materiais ou tarefas para a sua compreensão, aquisição ou retenção; as estratégias metacognitivas como habilidades de alto poder executivo que envolvem reflexão acerca da aprendizagem antes, durante e depois de uma atividade de aprendizagem; e, as estratégias socio-afetivas como as habilidades que envolvem tanto a interação com outras pessoas quanto o controle sobre suas próprias emoções, atitudes e motivações.

Oxford (1990) apresenta uma outra classificação das estratégias de aprendizagem. A autora divide-as em:

- A. - Estratégias diretas:
 - 1. Estratégias de memorização
 - 2. Estratégias cognitivas
 - 3. Estratégias de compensação
- B. - Estratégias Indiretas:
 - 1. Estratégias metacognitivas.
 - 2. Estratégias afetivas.
 - 3. Estratégias sociais

Cohen (1998, 2001) também não se distancia dessas classificações. Ele considera as estratégias cognitivas como os processos ou "manipulações mentais" (termo já usado por O'MALLEY & CHAMOT) que os aprendizes utilizariam tanto na aprendizagem quanto no uso da língua alvo; as metacognitivas seriam os processos conscientes que os aprendizes usam para supervisionar ou gerenciar a sua aprendizagem de línguas; as afetivas regulariam emoções, motivações e atitudes; e as sociais incluiriam as ações dos aprendizes para interagir com outros colegas ou com falantes nativos. Cohen, como os demais pesquisadores, explica que os

aprendizes podem utilizar diferentes estratégias, optando entre uma categoria de estratégias e outra, dependendo das circunstâncias da aprendizagem.

2.2.3 Estratégias metacognitivas e a aprendizagem autogerenciada

Rubin (2001, p. 25) define o autogerenciamento do aprendiz (*LSM: learner self-managment*) como a habilidade para aplicar um conjunto de estratégias metacognitivas ou procedimentos, assim como saber acessar o conhecimento e as crenças para atingir metas de aprendizagem em um ambiente dinâmico. A autora considera esse autogerenciamento um componente crítico e muito importante que promove eficiência e efetividade na aprendizagem de SL/LE, o que permite o desenvolvimento de aprendizes autônomos.

No seu trabalho sobre a relação entre o uso das estratégias cognitivas e metacognitivas e os produtos da aquisição de segundas línguas, Purpura (1997) considera os fatores cognitivos como sendo os que fazem a diferenciação entre os aprendizes que têm ou não sucesso. O mais interessante é que essa diferença se dava pelo tipo, variedade e frequência do uso das estratégias e não pelo desempenho ou produção nos testes de segundas línguas.

Da mesma forma, O'Malley e Chamot (1990) e Cohen (1998) comentam que foram feitos vários estudos sobre a aprendizagem bem sucedida de segundas línguas pelos "bons aprendizes de língua", especialmente no caso de adultos. Nos trabalhos que relacionaram as estratégias de aprendizagem usadas por esses aprendizes de língua, os resultados indicaram que as estratégias de aprendizagem metacognitivas foram as mais evidenciadas.

Wenden (1983) afirma que em adultos a estratégia mais usada é a chamada metacognitiva. A autora identifica três categorias gerais de estratégias autogerenciadas (metacognitivas):

1. Conhecimento da linguagem: relacionado ao que a linguagem e a aprendizagem da língua envolvem;

2. Planejamento: relacionado com o quê e o como da aprendizagem;
3. Auto-avaliação: relacionado com o progresso na aprendizagem e a resposta do aprendiz às experiências da aprendizagem.

Os estudantes adultos tomam decisões depois de se questionar nas três categorias e de acordo com as respostas que delas resultem.

Assim como Wenden (1998, 1999 e 2001), O'Malley e Chamot (1990), Cohen (1997) e outros (LI & MUNBY, 1996; YANG, 1999; PURPURA, 1997) consideram que as estratégias metacognitivas envolvem planejamento, monitoramento e avaliação. Isto permite aos aprendizes controlar sua própria cognição através do planejamento do que vão fazer, monitoramento de como estão fazendo e avaliação de como foi feito.

Oxford (1990) também considera que as estratégias metacognitivas são essenciais para o sucesso da aprendizagem das línguas, pois vão além do plano puramente cognitivo e fornece ao aprendiz uma maneira de coordenar o seu processo de aprendizagem. Para ela, as estratégias metacognitivas incluem três grupos de estratégias: concentração na aprendizagem, organização e planejamento e avaliação da aprendizagem. Saber utilizar-se do conjunto de estratégias metacognitivas na aprendizagem de línguas, torna o aprendiz de línguas mais capaz (OXFORD, 1990, p. 136).

A autora argumenta que, geralmente, os aprendizes são freqüentemente sobrecarregados com muitas coisas novas, tais como vocabulário desconhecido, regras confusas, sistemas gramaticais diferentes, costumes sociais aparentemente inexplicáveis e abordagens não tradicionais. Com todas essas novidades, o aprendiz pode se desorientar, e só poderá recuperar o seu caminho na aprendizagem através do uso consciente das estratégias metacognitivas como as comentadas anteriormente: prestando atenção, analisando e relacionando com o material já conhecido com o qual está familiarizado.

Oxford (1990) considera que outras estratégias metacognitivas, como organização, definição de metas e objetivos, consideração do propósito e planejamento das atividades de aprendizagem, ajudarão o aprendiz a organizar e

planejar sua aprendizagem de línguas de uma maneira eficiente. Da mesma forma, a estratégia de procurar oportunidades práticas para o uso da língua é considerada importante pela autora, pois os aprendizes que estão seriamente interessados em aprender uma nova língua devem ter a responsabilidade de procurar tantas oportunidades de praticar a língua como seja possível, especialmente fora da sala de aula.

Uma outra estratégia metacognitiva que Oxford considera importante para o aprendiz é o monitoramento de seus próprios erros. A autora comenta que muitos aprendizes de língua têm problemas na análise crítica de seus erros. Às vezes ficam tão traumatizados quando erram que falham em compreender que, como estudantes que são, devem sem dúvida nenhuma cometer erros e que devem aprender a partir desses erros. Os aprendizes também subestimam ou sobreestimam a sua proficiência na língua estrangeira. Para Oxford (1990, p. 137) “esses problemas, o monitoramento fora da realidade (*unrealistic*) dos erros e a inadequada avaliação do progresso, podem ser amenizados através do uso das estratégias metacognitivas de automonitoramento e auto-avaliação”.

Cotterall (1999), sugere que as crenças e os conhecimentos que os estudantes possuem sobre as estratégias metacognitivas de monitoramento e avaliação da sua aprendizagem, favorecem o comportamento autônomo do aprendiz na aprendizagem de línguas.

2.3 CONHECIMENTO METACOGNITIVO

O conhecimento metacognitivo é também denominado por alguns autores como “*crenças*” (FLAVELL, 1979; HORWITZ, 1987; WENDEN, 1999) sobre a aprendizagem de segundas línguas (SLL). Ele é definido por Flavell (1979) como sendo “o conhecimento ou as crenças sobre os fatores e variáveis que agem e interagem afetando o desenvolvimento e a produção das atividades cognitivas” (p.907). Wenden (1998), baseada na classificação de Flavell, considera o conhecimento metacognitivo como a informação que o aprendiz adquire sobre a

aprendizagem de línguas ou simplesmente, “o conhecimento sobre aprendizagem” (p. 516). Para Flavell (1979), é aquela parte do conhecimento básico que está armazenado na mente das pessoas enquanto criaturas cognitivas e que está relacionado, especificamente, com as diversas tarefas, metas, ações e experiências cognitivas. O conhecimento que os aprendizes adquiriram, ao longo da sua vida, sobre como esses fatores se aplicam a sua própria realidade e experiência, influirão positiva ou negativamente na sua aprendizagem de segunda língua.

É importante destacar que Wenden (1998), com base no trabalho de Alexander e Dochy (1995), faz uma distinção entre conhecimento metacognitivo e crenças baseada na noção de valor relativo e natureza idiossincrática. As crenças são mantidas com maior tenacidade do que o conhecimento:

O conhecimento metacognitivo é concreto, uma informação objetiva adquirida através da aprendizagem formal e, provavelmente, representativo do corpo do conhecimento que constitui uma disciplina em particular de estudo. As crenças são uma compreensão subjetiva individual, verdades idiossincráticas, geralmente relacionadas com os valores do indivíduo e caracterizadas por um compromisso que não está presente no conhecimento (WENDEN, 1998, p. 517) (nossa tradução).

Wenden (1998, p. 517), baseada em Flavell, considera que “as crenças sobre aprendizagem de línguas são um componente do conhecimento metacognitivo”. Os estudos e o modelo de Flavell (1979) da **metacognição** e do **monitoramento** ou **regulação cognitiva** são um dos pilares em que está baseado o nosso trabalho.

As primeiras pesquisas realizadas por Flavell (1979) com estudantes de primeiro grau demonstraram que os mais jovens têm limitado o seu conhecimento e cognição dos fenômenos cognitivos ou, nas palavras de Flavell, na metacognição. Esses jovens aprendizes, diferentemente dos adultos, fazem muito pouco monitoramento da sua memória, compreensão e outras tarefas cognitivas. Para Flavell a metacognição tem um papel muito importante na aquisição da língua e na aprendizagem das quatro habilidades lingüísticas (produção oral e escrita, compreensão oral e escrita) assim como no uso da memória, atenção, resolução de problemas e vários tipos de autocontrole e auto-aprendizagem.

Flavell (1979) acredita, assim como Wenden (1998), que esse conhecimento metacognitivo, armazenado na memória de longa duração, pode ser

ativado como resultado de uma busca deliberada e consciente na memória, assim como pode ser ativado automaticamente e sem intenção. Independente da maneira como foi ativado, esse conhecimento influencia o desenvolvimento das tarefas, podendo resultar numa experiência metacognitiva consciente que poderá ser útil no futuro. O autor argumenta que este conhecimento pode ter um efeito grande e concreto no desempenho dos aprendizes nas tarefas cognitivas, pois pode levar o aprendiz "a selecionar, avaliar, revisar e abandonar tarefas cognitivas, metas e estratégias, como consequência da análise da relação entre si e das próprias habilidades do aprendiz e seus interesses com respeito a essa aprendizagem" (FLAVELL, 1979, p. 908). Além disso, pode conduzir o aprendiz a ter uma ampla variedade de experiências na aprendizagem de línguas que podem ser de grande ajuda no futuro.

Um fato importante colocado por Wenden (1998) é que esse conhecimento metacognitivo está presente no processo da aprendizagem dos bons aprendizes, facilitando-lhes uma participação ativa e evitando que sejam, simplesmente, passivos receptores das informações.

No campo do ensino de línguas estrangeiras consideraremos a definição de "Bons aprendizes de línguas" dada por Rubin (1975), atualizada por Rubin e Thompson (2001), que sugere que um bom aprendiz:

- administra o seu próprio aprendizado;
- define claramente seus objetivos;
- desenvolve seu plano de estudos;
- deseja se comunicar;
- não teme cometer erros;
- concentra-se tanto na estrutura quanto no significado;
- aproveita todas as oportunidades para praticar;
- monitora seu próprio discurso e os dos outros.

Do mesmo modo, segundo Wenden (1998), o conhecimento metacognitivo ajuda na análise das tarefas e na transferência de aprendizagem de um domínio de conhecimento para um outro. Ele é uma informação estável, sendo parte ou

segmento dos conhecimentos já adquiridos e armazenados. Ele pode ser expresso verbalmente pelos aprendizes, que podem utilizá-los de forma consciente.

Shavinina (2001, p. 31), com base nas novas teorias sobre inteligência humana, descreve uma nova abordagem para a avaliação psicológica das habilidades intelectuais. A autora argumenta que as habilidades metacognitivas são “uma das manifestações da inteligência humana e dos dons intelectuais”. Assim, propõe que em novos testes de inteligência não sejam avaliadas as funções psicológicas - como memória ou atenção - e a velocidade mental, mas sim os estilos cognitivos e essas “habilidades metacognitivas, por exemplo, a consciência metacognitiva e os processos de regulação”. Para a autora, a consciência metacognitiva inclui:

Um sistema de conhecimento sobre as manifestações básicas da atividade intelectual em geral, e sobre as possibilidades cognitivas individuais; a habilidade de avaliar as fraquezas e virtudes do próprio funcionamento intelectual; e a habilidade de gerenciar o próprio trabalho mental, utilizando variados métodos de estimulação. Os processos de regulação incluem planejamento, orientação, monitoramento e coordenação dos próprios processos cognitivos (SHAVININA, 2001, p. 31) (nossa tradução).

De acordo com Flavell (1979), o conhecimento metacognitivo inclui os três seguintes componentes: o conhecimento pessoal, o conhecimento das tarefas e o conhecimento estratégico.

2.3.1 Conhecimento pessoal

Este tipo de conhecimento refere-se ao que os aprendizes sabem ou conhecem sobre eles mesmos ou sobre os outros, como aprendizes de uma segunda língua. Para Wenden (1998, p. 518), é o conhecimento que as pessoas têm “dos fatores que facilitam ou inibem a aprendizagem”. Esses fatores ou variáveis podem ser tanto cognitivos quanto afetivos.

Victori e Lockhart (1995, p. 226) ordenam os itens do conhecimento pessoal numa taxonomia que tem como base a classificação de Flavell (1979) do

conhecimento metacognitivo, adaptada por Wenden (1987) para a aprendizagem de segundas línguas.

Os autores incluem dentro do conhecimento pessoal, os atributos e características universais dos aprendizes, tais como talento ou aptidão para as línguas, idade, sexo, inteligência, motivação, personalidade e estilo de aprendizagem, e também fatores socioculturais, formação educacional, fatores familiares e individuais, autoconceito, auto-eficiência e auto-avaliação.

Além disso, o conhecimento pessoal inclui o conhecimento específico que os aprendizes adquiriram acerca de como esses fatores considerados na classificação afetam a sua própria experiência (WENDEN, 1998).

Um dos itens acima citados que mais influenciam a aprendizagem é a motivação, um “fator tão importante que se multiplica a idéia de que aqueles que desejam aprender algo conseguem seu propósito apesar do professor, dos livros utilizados ou do contexto” (BERGMAN, 2001, p. 171).

De acordo com Williams e Burden (1999), a motivação pode ser definida como um estado de ativação cognitiva e emocional que produz uma decisão consciente de agir, acompanhada por um período de esforço intelectual e/ou físico constante com o objetivo de alcançar uma meta ou metas previamente estabelecidas. A motivação pode ser intrínseca, quando se realiza alguma atividade pelo simples prazer de fazê-la, ou extrínseca quando fazemos uma tarefa para alcançar outros objetivos. Quando as pessoas acreditam que o resultado de uma atividade tem um alto valor, elas têm uma maior motivação para chegar ao objetivo proposto. Existem pessoas que pretendem dominar uma atividade tentando melhorar sua execução, enquanto outros, que se sentem mais indefesos, consideram que seus fracassos são devidos a uma falta de capacidade e assim abandonam a atividade.

Os fatores individuais estão relacionados entre si. Consideramos, em primeiro lugar, a auto-eficiência do aprendiz ou suas crenças a respeito das capacidades que possuem para usar com eficiência os conhecimentos e as estratégias que já têm a fim de realizar as tarefas nos níveis requeridos na aprendizagem de línguas, e assim aprender novas estratégias cognitivas (SCHUNK,

1997). A noção de eficiência do aprendiz determinará a escolha das atividades que este irá fazer e afetará tanto a quantidade de esforço que ele estiver disposto a realizar quanto o nível de perseverança que despenderá para conseguir os seus objetivos. Williams e Burden (1999) comentam que os aprendizes que têm um alto nível de auto-eficiência pessoal podem ter melhores rendimentos nas tarefas que alguns dos colegas aparentemente melhor capacitados. Os autores sugerem que se deve pesquisar como “os indivíduos constroem as suas experiências de aprendizagem de maneira a favorecer seu sentimento de auto-eficiência sobre qualquer conjunto concreto de tarefas ou atividades” (WILLIAMS & BURDEN, 1999, p. 137).

Ainda quanto aos fatores individuais, Schunk (1997) considera que o conceito que o aprendiz tem a respeito de si mesmo é o resultado de uma auto-avaliação da sua força, da sua fraqueza e dos problemas na aprendizagem. Isto favorecerá sua reflexão sobre como realizar o processo de aprendizagem para chegar aos resultados planejados. Se o estudante acredita que é um mal aprendiz ou, ao contrário, crê que possui a força necessária para atingir os seus objetivos, teremos aprendizes com menor ou maior sucesso na aprendizagem de línguas.

Muitos trabalhos empíricos foram realizados com base nesses fatores pessoais. Entre eles, podemos encontrar os relacionados com a idade, fatores psicossociais, personalidade, estilos cognitivos, especialização dos hemisférios cerebrais e estratégias de aprendizagem (LARSEN-FREEMAN & LONG 1991; ELLIS 1994).

2.3.2 Conhecimento das tarefas

Esse conhecimento refere-se ao que os aprendizes sabem sobre a natureza, os objetivos e as exigências de uma tarefa, bem como a sua validade do ponto de vista pragmático na aprendizagem de uma segunda língua, auxiliando, por exemplo, a melhorar sua competência escrita, a aumentar seu vocabulário ou a desenvolver uma maior fluência em sua comunicação oral (WENDEN, 1998).

Na sua extensa revisão do conhecimento metacognitivo e aprendizagem de línguas, Wenden (1998) considera que os aprendizes, diante das exigências de uma tarefa, acionam um processo de avaliação ou análise, baseados no seu conhecimento pessoal e das tarefas. Se os aprendizes determinam que têm as habilidades e a competência para desenvolver a tarefa e, se eles consideram que o propósito da tarefa servirá ao seu objetivo de aprendizagem, ele aproveitará esta experiência para aumentar seus conhecimentos, ganhar novas habilidades e desenvolver novas estratégias. Por outro lado, se a avaliação for negativa o aprendiz apenas reproduz o conhecimento adquirido e assim, não desenvolve novas estratégias.

Em um trabalho anterior, Wenden (1987) sugere que os aprendizes deveriam chegar a um conhecimento metalingüístico maior, pois, para muitos deles, a língua é só gramática e vocabulário. Outros esquecem que aprender uma segunda língua leva tempo, e que se eles tivessem consciência desse fato, poderiam sentir menos frustração e ser mais pacientes frente a algumas tarefas de aprendizagem, atingindo assim objetivos mais claros e definidos.

Em síntese, conforme a taxonomia de Victori e Lockhart (1995, p. 226), o conhecimento das tarefas inclui, entre outros, o propósito e as metas de aprender uma língua estrangeira, as dificuldades inerentes à língua e a natureza de aprendizagem da língua.

2.3.3 Conhecimento estratégico

O conhecimento estratégico refere-se àquele conhecimento adquirido ou que se pode adquirir a respeito das estratégias ou ações que são as mais efetivas para alcançar determinadas metas em qualquer tipo de trabalho cognitivo. É possível adquirir estratégias metacognitivas assim como estratégias cognitivas (FLAVELL, 1979).

Wenden (1998, p. 519) entende “o conhecimento estratégico como o conhecimento acerca do significado das estratégias e sua utilidade; já o conhecimento específico é sobre quando e como usá-las”.

Da mesma maneira, Rubin (2001, p. 30) refere-se ao conhecimento estratégico como o repertório que possui o aprendiz no que diz respeito a quais estratégias conhece e a compreensão sobre quando e onde essas estratégias podem ser mais bem utilizadas.

Dentro do conhecimento estratégico, Victori e Lochkart (1995, p.226) distinguem as estratégias metacognitivas e cognitivas. Assim sendo, os autores incluem dentro das estratégias cognitivas a compreensão e a produção oral e escrita, a pronúncia e a aprendizagem da gramática e do vocabulário.

Em síntese, o conhecimento metacognitivo é o resultado da interação ou combinação de duas ou três dessas variáveis do conhecimento: o pessoal, o das tarefas e o estratégico. Por exemplo, um estudante pode acreditar que ele, ao contrário de sua colega (conhecimento pessoal), deve usar a estratégia cognitiva de relacionar o som de uma palavra nova com uma imagem ou desenho como um recurso para poder lembrar-se dela mais tarde (conhecimento estratégico), em vez de acreditar em uma outra estratégia de memorização, para assim poder ter sucesso na avaliação de expressão oral em contraste com uma compreensão escrita (conhecimento das tarefas).

2.4 O METACONHECIMENTO EM AÇÃO

2.4.1 Conhecimento metacognitivo e estratégias metacognitivas

Assim como Flavell (1979), Wenden (1998) considera que o conhecimento estratégico tem um papel excepcional no processo da aprendizagem. A autora cita um importante número de investigações e pesquisas realizadas até o momento sobre as estratégias de aprendizagem de aprendizes de segundas línguas. Wenden

considera que, de certo modo, nas pesquisas que utilizam técnicas de coleta de dados baseadas em inventários e questionários (ver YANG, 1999; COTTERALL, 1999; OXFORD, 1990), quando o aprendiz tem de fazer uma retrospectiva de seu próprio processo de aprendizagem, espera-se que ele dirija a sua atenção para o seu conhecimento metacognitivo sobre estratégias de aprendizagem, que é o seu conhecimento estratégico. Como consequência, os resultados destas pesquisas sobre as estratégias quando “o aprendiz deve informar quais as estratégias que pode realmente usar, ou pensa que usa ou deve usar, podem ser considerados como uma evidência de seu conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1998, p. 519 e 2001).

Wenden, de acordo com a proposta de Brown et al. (1983), considera que o conhecimento metacognitivo e as estratégias metacognitivas são termos relacionados dentro da dimensão metacognitiva. A autora, baseada na teoria de Flavell diferencia esses termos relacionados da seguinte maneira:

Conhecimento estratégico e estratégias metacognitivas são dois componentes separados e distintos da ampla noção de metacognição. Portanto não devem ser considerados permutáveis ou similares. O conhecimento estratégico refere-se à informação que adquirem os aprendizes acerca da sua aprendizagem, ao passo que estratégias metacognitivas são as habilidades gerais através das quais o aprendiz gerencia, dirige, regula e gera a sua aprendizagem, ex. planejamento, monitoramento e avaliação (WENDEN, 1998, p. 519) (nossa tradução).

Especificamente, o conhecimento estratégico refere-se ao conhecimento adquirido a respeito da eficácia das estratégias, quaisquer que sejam elas, para alcançar determinados objetivos dependendo da tarefa cognitiva ou, nas palavras de Barcelos (1995, p. 51), “ao conhecimento sobre as estratégias que o aprendiz usa, já usou, presume ter usado ou acha que deveria usar”.

Ainda que muitos aprendizes sejam capazes de usar as estratégias metacognitivas, talvez não saibam quais dessas estratégias favorecem a aprendizagem e a recuperação da memória de longa duração, ou não usem as mais úteis (SCHUNK, 1997). Estas estratégias requerem tempo e dedicação e alguns aprendizes, por motivos vários, às vezes não estão dispostos a fazer o esforço necessário para dessa forma melhorar o seu rendimento ou desempenho na língua. Por isso, o autor sugere que os educadores ensinem essas atividades cognitivas

(com base no conhecimento metacognitivo) e incentivem o seu uso na aprendizagem da língua, dando oportunidade para que se aprenda *quais* estratégias usar e mais, **quando, onde e porquê** usá-las.

Concluindo, foi analisado que o conhecimento metacognitivo influi no autogerenciamento da aprendizagem, através do planejamento, monitoramento e avaliação, três estratégias metacognitivas (WENDEN, 1998; RUBIN, 2001). Para que o aprendiz possa atingir as metas por ele estabelecidas na aprendizagem de línguas, ele faz uso de determinadas ferramentas que são, na sua maioria, as estratégias metacognitivas e cognitivas. Para tanto, ele deve seguir uma certa ordem ou metodologia e assim cumprir uma seqüência ou série de etapas para ter sucesso no seu empreendimento cognitivo. Simultaneamente, o aprendiz pode desenvolver a sua autonomia dirigindo e administrando a sua aprendizagem de segunda língua.

Nesse gerenciamento é preciso que ele tenha um método que seja eficiente e assim poder reger o seu processo de aprendizagem. Na próxima e última seção deste capítulo, consideramos que o método gerencial chamado ciclo PDCA (P: *planning*; D: *do*; C: *check*; A: *action*), desenvolvido por Deming (CAMPOS, 1994; DEMING, 1982), se aplicado na aprendizagem das línguas, mostrará mais claramente dá o ciclo de regulação metacognitiva e nos permitirá analisar o desempenho do aprendiz do ponto de vista de sua autonomia.

2.4.2 Ciclo de regulação metacognitiva

O método Deming foi criado nos Estados Unidos e adotado pelos japoneses, que tinham questões graves de organização na indústria, sobretudo automobilística, nos anos seguintes à segunda guerra, por volta de 1950, como sendo uma nova filosofia de administração e que contribuiu para o posterior sucesso da indústria nipônica. O ciclo PDCA que Deming propõe “é um método gerencial de tomada de decisões para garantir o alcance das metas necessárias à sobrevivência de uma organização” (WERKEMA, 1995, p. 17). Em outras palavras, “é um método de

gestão, representando o caminho a ser seguido para que as metas estabelecidas possam ser atingidas” (WERKEMA, 1995, p. 20).

Pode-se considerar o aprendiz como um gerente que tem como função principal atingir a meta da aprendizagem de uma segunda língua, neste caso o espanhol. De acordo com Campos (1994, p. 77), “o segredo do bom gerenciamento está em se saber estabelecer um bom PLANO DE AÇÃO para toda META DE MELHORIA que se queira atingir”.

A figura 2 mostra de uma forma simples e reduzida o ciclo PDCA (CAMPOS, 1994, p. 193)

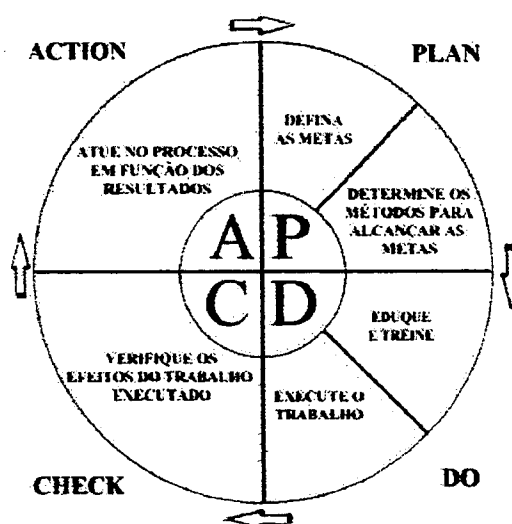


Figura 2 – Ciclo de PDCA

Este ciclo é composto de quatro fases básicas: P – planejamento (*planning*); D – execução (*do*); C – verificação (*check*); A – ação (*action*). No planejamento (P) se estabelece um plano de ação no qual serão definidos as metas, os métodos ou estratégias que permitirão atingir as metas propostas, baseado numa pré-avaliação das possíveis dificuldades. Na segunda fase, se dá a execução (D) das tarefas conforme previsto no plano de ação e a coleta de dados que serão utilizados para a verificação do processo, na próxima etapa. Na verificação (C) comparam-se os resultados obtidos com a meta planejada, a partir dos dados coletados na execução. Finalmente, temos uma atuação corretiva (A) onde após de se detectarem as

diferenças, se atuará no sentido de fazer correções definitivas de tal modo que o problema possa se solucionar. Esta atuação é metódica.

Devido à praticidade do método de Deming, nós adotaremos este ciclo PDCA que pertence à área de gestão, realizando uma adaptação que nós permitirá analisar e avaliar os conhecimentos metacognitivos estratégicos dos aprendizes sobre as estratégias metacognitivas, objetivo principal desta pesquisa.

A adaptação desse ciclo permitirá ter uma visualização muito clara das sucessivas etapas pelas quais o aprendiz tem de passar para atingir as suas metas propostas, regulando sua metacognição e assim gerenciando a sua aprendizagem de línguas com maior autonomia.

Para chegar a essa adaptação, com base na nossa discussão sobre metacognição e na classificação das estratégias metacognitivas de aprendizagem apresentada por O'Malley e Chamot (O'MALLEY; CHAMOT, 1990; CHAMOT; O'MALLEY, 1994; ver anexo A), fizemos as seguintes considerações:

- a) as fases do ciclo do PDCA são consideradas como as fases do processo de aprendizagem de segundas línguas;
- b) o **planejamento (P)**, onde se estabelecem as metas e as estratégias para atingir os objetivos propostos, pode ser considerado como uma etapa metacognitiva, onde se faz uso de estratégias metacognitivas.

Nesta fase de planejamento (P) estão em ação quatro estratégias:

1. Definição de metas / objetivos,
2. Organização prévia / Análise da tarefa,
3. Planejamento Organizacional,
4. Atenção seletiva;

- c) a **execução (D)**, onde se realizam as tarefas de acordo com o plano de ação previamente fixado, pode ser considerada como uma fase onde predominam as estratégias cognitivas, sofrendo a regulação das estratégias de monitoramento;
- d) a **verificação (C)**, que chamaremos de **avaliação**, é uma etapa que utiliza estratégias metacognitivas. Para fins de visualização,

consideramos a avaliação tanto ao longo da sua execução quanto ao seu término.

As estratégias metacognitivas em ação nesta fase são:

5. Monitoramento (ao longo da tarefa),
 6. Pós-avaliação,
 7. Análise dos erros,
- e) a **ação corretiva (A)** onde se realizam as mudanças necessárias para o aprendiz corrigir as deficiências encontradas na sua aprendizagem, é uma etapa que utiliza estratégias cognitivas, mas também monitorada.
- f) dando suporte a esta regulação metacognitiva, serão considerados dentro das estratégias metacognitivas os **recursos práticos** ou utilização de recursos (VICTORI, 1999) e os **recursos afetivos**, pois ajudam ao aprendiz a ganhar controle sobre suas emoções e motivações (YANG, 1999). O uso desses recursos permeia o ciclo todo.

Em resumo, e de acordo com Flavell (1979), consideramos que as etapas que envolvem ação, ou o fazer, se referem ao uso de estratégias cognitivas, enquanto as etapas que envolvem o planejamento, monitoramento e avaliação, fazem uso das estratégias metacognitivas. Como, aparentemente, os processamentos metacognitivos exercem uma função executiva sobre os cognitivos, nos concentraremos no estudo das estratégias nas etapas metacognitivas no ciclo de PDCA.

Na figura 3 pode-se observar o Ciclo de PDCA ou de **regulação metacognitiva** e a correspondente distribuição das estratégias em cada etapa metacognitiva.

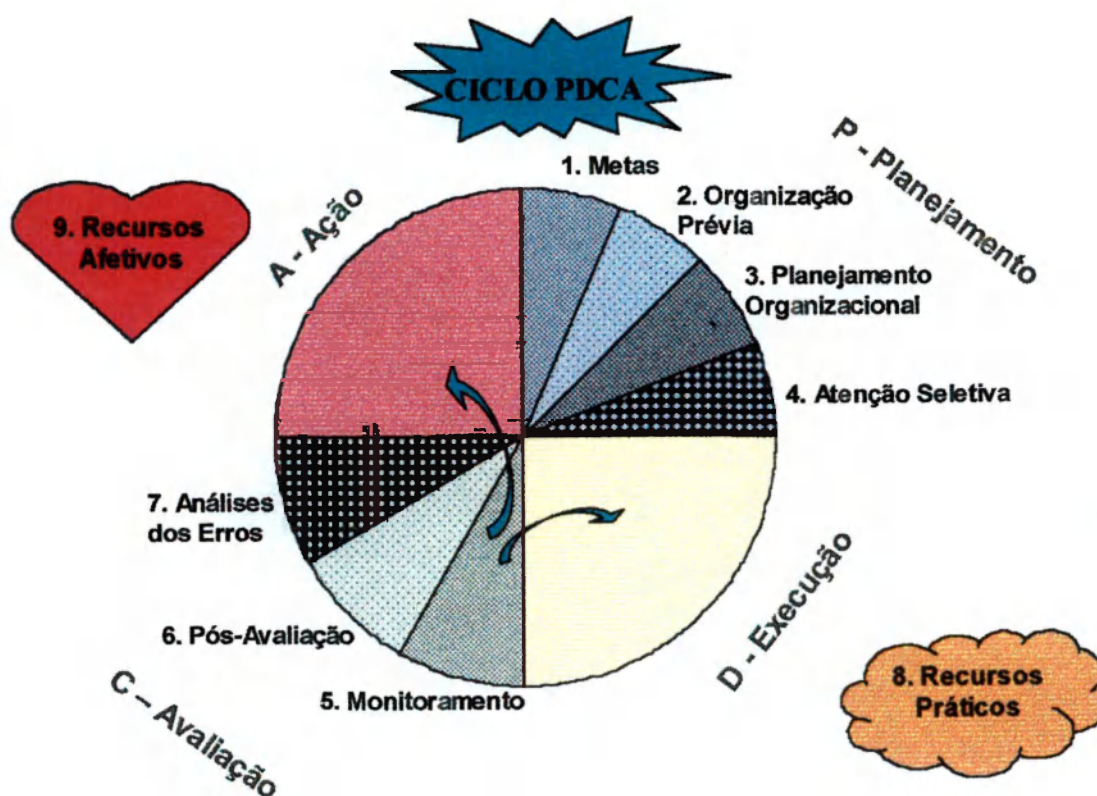


Figura 3 – Ciclo de Regulação Metacognitiva

É importante esclarecer que este ciclo não é fixo e não roda em uma única direção, mas que ele tem uma dinâmica onde as diferentes fases estão se retroalimentando (ver COHEN, 2001), e desta maneira alimentando futuros ciclos de aprendizagem e reforçando o que já foi aprendido anteriormente. Na realidade, não necessariamente se tomam ações corretivas na ordem exposta no ciclo, mas sim realizam-se as quatro etapas para se chegar ao resultado, numa ida e volta permanente que melhora a aprendizagem (Cohen 2001).

Por um lado o aprendiz faz uso de seu conhecimento metacognitivo para fazer a “roda girar” aplicando estratégias metacognitivas de planejamento e avaliação; por outro, com a experiência que adquire através do resultado do uso dessas estratégias, está modificando o seu conhecimento metacognitivo.

A partir de nossa discussão teórica e das considerações feitas anteriormente para a adaptação do método de Deming ao nosso contexto de aprendizagem de segundas línguas, elaboramos um questionário para avaliar o

conhecimento metacognitivo estratégico que os aprendizes têm sobre as estratégias metacognitivas definidas nos itens (P), (C), recursos práticos e afetivos.

Em síntese, por intermédio do estudo do uso que faz o aprendiz das estratégias metacognitivas, através do questionário apresentado no próximo capítulo, estaremos analisando o seu conhecimento estratégico através do quê, do como, do quando e onde ele utiliza essas estratégias. A possibilidade de verificar se o aprendiz realiza o planejamento e a avaliação, assim como o monitoramento da sua aprendizagem de língua, tendo como pano de fundo o uso dos recursos práticos e afetivos, permitirá dimensionar a sua capacidade de autonomia.

3 DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS, SUA AVALIAÇÃO E ADAPTAÇÃO

Entonces vi el Aleph. [...] Lo que vieron mis ojos fue simultáneo: lo que transcribiré, sucesivo, porque el lenguaje lo es. El diámetro del Aleph sería de dos o tres centímetros, pero el espacio cósmico estaba ahí, sin disminución de tamaño.[...]: el inconcebible universo....

(Jorge Luis BORGES)

Este capítulo consta de quatro seções. Na primeira, analisaremos as diferentes abordagens de investigação de crenças sobre aprendizagem de línguas, com base na revisão da metodologia realizada por Barcelos (2000,2001). Na segunda seção, discutiremos os questionários de Cotterall (1999), Yang (1999), Victori (1992) e Purpura (1997). Na terceira e quarta seção, após a avaliação dos questionários, discutem-se as escolhas e adaptações feitas para a elaboração de um questionário a ser utilizado em nossa pesquisa, que tem como sujeitos os alunos do curso de Letras Espanhol da UFPR.

3.1 ABORDAGENS DE INVESTIGAÇÃO DAS CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A escolha do método para investigar o conhecimento metacognitivo sobre estratégias funcionais cognitivas, metacognitivas, afetivas e sociais de aprendizagem de línguas é muito importante. As respostas dos aprendizes questionados a respeito da profundidade e da frequência de uso de estratégias dependem do procedimento utilizado na coleta de dados (O'MALLEY & CHAMOT, 1990; COHEN, 1998; entre outros).

Na área da aprendizagem de línguas relacionada com conhecimento metacognitivo, crenças e estratégias, existe um grande número de trabalhos publicados nos últimos anos, tais como, a edição especial do periódico internacional *System* (1999) sobre *Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning*

e, no Brasil, o trabalho de Barcelos, no primeiro volume da *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* (2001) da ALAB.

Esse último, especialmente, oferece uma sólida análise dos diferentes tipos de metodologias utilizadas na investigação das crenças sobre aprendizagem de línguas, esclarecendo o que existe de mais relevante nesta área de trabalho. Barcelos (2000, 2001) agrupa os estudos até então realizados em três abordagens principais: normativa, metacognitiva e contextual. Ela as analisa em função de como são definidas as crenças, da metodologia, e da relação entre crenças e ações.

Barcelos define a abordagem **normativa** como sendo aquela na qual as crenças são consideradas como as opiniões que os alunos possuem sobre aprendizagem de línguas e que vão influir no modo como abordam a sua aprendizagem ou como se preparam para situações de ensino-aprendizagem autônomo. Nessa abordagem, as crenças são inferidas por meio de um conjunto de afirmações previamente determinadas, incluindo questionários de investigação que usam a escala *Likert* de cinco alternativas do tipo “ótimo”, “bom”, “regular”, “ruim”, “péssimo” onde o aluno se manifesta nessas afirmações. A escala de *Likert*, proposta em 1932, é largamente aplicada na área das Ciências da Saúde, Humanas e Sociais e tornou-se um paradigma de mensuração qualitativa, “quer na forma original quer em adaptações para diferentes objetos de estudo” (PEREIRA, 2001, p. 65). Este autor também comenta que o êxito dessa escala “deve residir no fato de que ela tem a sensibilidade de recuperar conceitos aristotélicos da manifestação de qualidades: reconhece a oposição entre contrários; reconhece gradiente; e reconhece situação intermediária” (PEREIRA, 2001, p. 65).

Barcelos (2001, p. 77) argumenta que nessa abordagem normativa, “a relação entre crenças e ações não é investigada, mas apenas sugerida. Em sua maioria, as crenças são vistas, [pelos pesquisadores], como obstáculos para ações que os aprendizes deveriam adotar”. A principal crítica que a autora faz é que as crenças são analisadas fora do contexto de ensino e aprendizagem dos alunos pesquisados.

Essa abordagem normativa tem sido criticada por vários autores (COHEN, 1998 e BARCELOS, 1999, 2001; entre outros) que consideram que as respostas aos questionários de crenças só medem o que o aprendiz acredita ser o

mais conveniente ou mais prestigioso teoricamente, pois os dados são analisados seletivamente. Contudo, outros autores (COTTERALL, 1999, p. 497; PÚRPURA, 1997; SAKUI & GAIES, 1999; YANG, 1999) consideram que é um procedimento viável que permite obter dados válidos, pois as perguntas são elaboradas de forma a apontar para o maior rigor conceitual, metodológico e psicométrico possível. Dentro desta abordagem, na próxima seção serão discutidos os questionários de Cotterall, Yang e Purpura (1997)

A segunda abordagem, de acordo com Barcelos, é a **metacognitiva** que define crenças como conhecimento metacognitivo e que, como apresentado no capítulo 2, é o pilar sobre o qual edificamos nossa pesquisa.

Na abordagem metacognitiva, os estudos utilizam entrevistas semi-estruturadas e auto-relatos. Em alguns casos, como veremos ao analisar o questionário de Victori (1992) na próxima seção, também são utilizadas afirmações previamente determinadas.

Wenden (1987, p. 112) considera o conhecimento metacognitivo dos alunos como as suas “teorias em ação” e que permitirá que reflitam sobre o que fazem e assim, desenvolver seu potencial para a aprendizagem. Barcelos (2001, p. 79) comenta que “o pressuposto básico nesses estudos é que os aprendizes pensam sobre seu processo de aprendizagem de línguas e são capazes de articular algumas de suas crenças” e destaca que a relação entre crenças e ação, nesta abordagem, não é investigada, mas sim discutida quando relacionada com as estratégias de aprendizagem.

Em nosso trabalho iremos considerar o conhecimento metacognitivo como sendo as crenças a partir das quais os aprendizes agem ou usam determinadas estratégias.

Na terceira abordagem, a **contextual**, que é a adotada por Barcelos (2001, p. 81) em seus trabalhos de pesquisa, “as crenças são investigadas através de observações de sala de aula e análise do contexto específico onde os alunos atuam”. As crenças são caracterizadas como dinâmicas, sociais e dependentes de um contexto específico ou de uma *cultura de aprender* de um determinado grupo (BARCELOS, 1995, 2001, p. 81). A metodologia utiliza entrevistas e observações

em sala de aula, assim, desta maneira é investigada “a relação entre crenças e ação dentro do contexto específico dos alunos” (BARCELOS 2001, p. 82).

Apresentamos, a seguir, o quadro que resume os conceitos comentados em cada abordagem:

QUADRO 1- CARACTERÍSTICAS, VANTAGENS, E DESVANTAGENS DAS TRÊS ABORDAGENS

Abordagens	Normativa	Metacognitiva	Contextual
Metodologia	Questionário tipo Likert-scale	Entrevistas	Observações, entrevistas, diários, e estudos de caso
Definição de crenças sobre aprendizagem de línguas	Crenças são vistas como sinônimos de idéias pré-concebidas, concepções errôneas e opiniões.	Crenças são descritas como conhecimento metacognitivo: estável e às vezes falível que os aprendizes possuem sobre aprendizagem de línguas.	Crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem de uma determinada sociedade.
Relação entre crenças e ações	Crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para ensino autônomo e sucesso na aprendizagem de língua.	Crenças são vistas como bons indicadores do comportamento futuro dos alunos, sua disposição para ensino autônomo e sucesso como aprendizes de língua, embora se admita a influência de outros fatores como objetivos, por exemplo.	Crenças são vistas como específicas do contexto, ou seja, as crenças devem ser investigadas dentro do contexto de suas ações.
Vantagens	Permite que as crenças sejam investigadas com amostras grandes, em épocas diferentes e em vários contextos ao mesmo tempo.	Permite que os alunos usem suas próprias palavras, elaborem e reflitam sobre suas experiências de aprender.	Permite que as crenças sejam investigadas levando em consideração não só as próprias palavras dos alunos, mas também o contexto das ações.
Desvantagens	Restringe a escolha dos participantes com um conjunto de afirmações predeterminadas pelo pesquisador. Os alunos podem ter interpretações diferentes sobre esses itens.	As crenças são investigadas somente através das afirmações dos alunos (não há preocupação com a ação dos alunos)	É mais adequada com pequeno número de participantes. Consome muito tempo.

Fonte: (BARCELOS, 2001, p. 82-83)

Para o propósito do presente estudo decidiu-se adotar, por um lado, a metodologia **normativa** através de um questionário escrito que demanda respostas objetivas e, por outro, a metodologia **metacognitiva**. Esta última escolha é sustentada por duas razões:

- 3 Neste trabalho tem se adotado a definição de crenças sobre aprendizagem de línguas, indicada na tabela anteriormente citada, como própria da abordagem metacognitiva que é o nosso referencial teórico;
- 4 Serão realizadas pequenas entrevistas orais ou escritas (por exemplo, escrever uma carta) que permitirão aos alunos esclarecer ou conversar mais abertamente sobre as questões consideradas ou adicionar/sugerir algumas questões que não tenham sido questionadas.

Assim sendo, combinando esses dois instrumentos de coleta, damos ao aprendiz a possibilidade de se expressar, em primeiro lugar, em uma série de questões pré-determinadas ou “categorias *a priori*” (BARCELOS 2001, p. 84) e, em segundo lugar, fazer uma análise subjetiva do seu próprio processo de aprendizagem do espanhol como segunda língua.

3.2 MODELOS DE QUESTIONÁRIO

Nos questionários altamente estruturados que analisam as crenças, estratégias e conhecimento metacognitivo sobre aprendizagem de línguas, que discutiremos aqui, os pesquisadores apresentam um conjunto específico de questões que devem ser respondidas numa certa ordem. Neste caso, os pesquisadores tiveram completo controle sobre as questões, pois aqueles que se submeteram à pesquisa não tiveram a oportunidade de elaborar as suas respostas (COHEN, 1998). Os dados foram obtidos através de questões submetidas a um

numeroso grupo de aprendizes. Esses dados foram organizados e estatisticamente analisados.

A seguir analisaremos os questionários desenvolvidos por Cotterall (1999), Yang (1999), Victori (1992) e Purpura (1997).

3.2.1 Cotterall

A metodologia desenvolvida por Cotterall (1999) analisa as crenças sobre a aprendizagem de línguas e as estratégias de aprendizagem, além de outros fatores que considera importantes para a aprendizagem autônoma de línguas. O questionário (ver anexo B) foi aplicado em 131 aprendizes do Inglês na Nova Zelândia, provenientes de 19 países diferentes, e consta de quatro partes. Para fazer a avaliação estatística, a autora usou a escala *Likert* de cinco pontos avaliando conforme os seguintes itens de opção: concordo plenamente / concordo / indeciso / discordo / discordo plenamente.

A primeira, segunda e terceira parte do questionário de Cotterall pede que os estudantes respondam, de acordo com a escala já indicada, uma série de questões que investigam as crenças dos aprendizes sobre seis variáveis chaves:

- a. o papel do professor;
- b. o papel da retroalimentação (*feedback*);
- c. o senso de eficiência pessoal do estudante;
- d. estratégias importantes;
- e. dimensão do comportamento relacionado com as estratégias
- f. a natureza da aprendizagem da língua.

A quarta parte do questionário contém um único item que pede que o estudante escreva uma carta a um amigo dando-lhe conselhos sobre a aprendizagem de línguas.

Detalhamos os itens do questionário de Cotterall.

a. O “papel do professor”.

Esta questão diz respeito às funções e atributos do professor de línguas, seja ele como uma figura autoritária tradicional ou, uma visão mais moderna, nas funções de conselheiro e facilitador (COTTERALL, 1995). Os resultados demonstram, claramente, que a maioria dos aprendizes vê o professor como uma ajuda efetiva na aprendizagem satisfatória de línguas, ao discutir com eles os seus progressos, oferecendo ajuda, criando oportunidades para praticar, explicando os objetivos, dizendo o que têm que fazer nas atividades de aprendizagem, identificando as suas dificuldades e aplicando testes de forma regular.

Barcelos (1999) comenta que estudos feitos com estudantes brasileiros indicam uma postura dependente dos alunos, que esperam que o professor cumpra a função de mostrar e dirigir os caminhos da aprendizagem. Os alunos estão habituados a esse procedimento, numa atitude totalmente paternalista característica da sociedade brasileira.

Do mesmo modo, Barcelos (1999, p. 168) conclui que “para a maioria dos alunos o professor deve ‘incentivar, fazer o aluno se interessar pela matéria, gostar dela e ficar em cima do aluno’.

b. O “papel da retroalimentação” (*feedback*)

Esta variável considera a percepção que o aprendiz tem das diferentes fontes em que se pode dar a retroalimentação, do papel do professor e da importância do processo de retroalimentação na aprendizagem das línguas.

Os resultados encontrados indicam que os aprendizes têm mais confiança no *feedback* do professor do que no deles mesmos. Acreditam que o professor conhece melhor que ninguém, os progressos que o estudante tem feito.

c. O “senso de eficiência pessoal” do estudante

Este outro aspecto diz respeito à confiança que o aprendiz tem da sua habilidade geral de aprender uma língua, assim como da sua habilidade de alcançar

Este outro aspecto diz respeito à confiança que o aprendiz tem da sua habilidade geral de aprender uma língua, assim como da sua habilidade de alcançar objetivos mais específicos na língua alvo. Cotterall considera que através dos resultados se pode inferir um razoável senso de auto-eficiência, pois a maioria se considera dentro ou acima da média na aprendizagem das línguas, e aceita como de grande ajuda a avaliação de seus trabalhos por outras pessoas.

d. Estratégias importantes

Sob este aspecto considera-se o conhecimento que o aprendiz possui sobre algumas estratégias consideradas importantes na aprendizagem bem sucedida e, especialmente, para uma aprendizagem autônoma da língua. Os dados revelam um conhecimento variável de oito (8) estratégias. Segundo a autora, uma boa parte dos informantes sabe como: (1) pedir ajuda quando necessário, (2) explicar para que necessita do inglês, (3) identificar seus pontos fracos e fortes na aprendizagem de línguas, (4) planejar sua aprendizagem, (5) encontrar seus próprios meios de prática, e (6) estabelecer suas próprias metas de aprendizagem. Não obstante, menos da metade sabe como (7) corrigir os erros de seu trabalho e (8) avaliar o seu progresso.

e. Dimensão do comportamento relacionado com as estratégias

Nesta dimensão explora-se o conhecimento, a confiança, a disposição em adotar estratégias e a aceitação da responsabilidade para os oito tipos de estratégias de aprendizagem de língua já referidas no item anterior. As questões foram estruturadas para tentar distinguir quatro dimensões hipotéticas de comportamento relacionadas ao uso de estratégias:

- Conhecimento de uma dada estratégia;
- Confiança em adotar uma dada estratégia;
- Disposição em adotar uma dada estratégia;
- Aceitação da responsabilidade em adotar uma dada estratégia.

Os resultados de Cotterall revelam que a maioria dos aprendizes acredita que conhece, tem confiança, tem disposição e aceita a responsabilidade de pedir ajuda quando é preciso. Em alguns casos, os aprendizes mostram uma falta de conhecimento de uma dada estratégia, mas sua disposição e aceitação da responsabilidade para adotá-la mantém-se comparativamente alta.

Do mesmo modo, Barcelos (1999, p. 162) comenta que “as crenças dos aprendizes de línguas são resultantes de uma falta de conhecimento sobre o processo de aprendizagem”. Na opinião de Wenden (1998;1999), os alunos têm algum conhecimento a respeito da aprendizagem e dos fatores cognitivos que podem facilitar ou inibir a maneira de abordar a aprendizagem como, por exemplo, o **“conhecimento sobre a utilidade das estratégias de aprendizagem e das condições apropriadas para usá-las”**. (grifo nosso) (WENDEN, 1998, p. 529)

f. A natureza da aprendizagem da língua

Esta variável considera as crenças sobre as variáveis que contribuem para uma aprendizagem bem sucedida de língua. A maioria das respostas indica que os aprendizes acreditam que cometer erros na aprendizagem das línguas é normal, que diferentes pessoas aprendem línguas de maneiras diferentes, que a aprendizagem de línguas é bastante longa e que é necessário conhecer as regras gramaticais antes de se comunicar.

Barcelos (1999) chega à mesma conclusão de que uma das crenças mais fortes dos aprendizes se refere à aprendizagem de itens gramaticais.

As respostas dos estudantes são analisadas descritivamente, calculando-se a porcentagem e a média para determinar quais são as tendências que sugerem os dados no que diz respeito ao potencial de comportamento autônomo do aluno na aprendizagem da língua.

3.2.2 Yang

Na sua pesquisa sobre a aprendizagem da língua e as estratégias de aprendizagem, Yang (1999) analisa as crenças de 550 aprendizes do inglês como segunda língua ou como língua estrangeira, em Taiwan. No seu estudo aplicou um questionário para a aprendizagem do Inglês (*English Learning Questionnaire*) elaborado a partir do BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) e do SILL (*Strategy Inventory in Language Learning*) e outras questões consideradas importantes por Yang.

O questionário consta de 3 seções.

Na **primeira seção**, Yang reorganiza as trinta e cinco (35) questões apresentadas por Horwitz (1987) no BALLI (ver anexo C), adicionando uma questão extra perguntando se o aluno tem algo mais a sugerir do que o anteriormente questionado.

A análise dos resultados identifica quatro fatores para os quais convergem as crenças dos aprendizes na aprendizagem das línguas (YANG, 1999, p. 520):

- a. Auto-eficiência (*self-efficacy*) e expectativas sobre a aprendizagem do inglês;
- b. A percepção individual do valor e natureza da aprendizagem do inglês falado;
- c. Crenças sobre aptidão para línguas estrangeiras;
- d. Crenças sobre estudos formais estruturais.

a. Auto-eficiência e expectativas sobre a aprendizagem do inglês

O estudo mostra que 80% dos estudantes têm um forte senso de auto-eficiência quanto à aprendizagem do inglês e uma certeza de que aprenderão a falar inglês muito bem, coincidindo com os dados de Cotterall (1999). Além disso, os resultados dão conta de como as dificuldades na aprendizagem de uma língua vão influenciar as expectativas e o compromisso com o objetivo da aprendizagem. É interessante ressaltar o comentário de Schunk (1997) de que as crenças dos

aprendizes na auto-eficiência vão influenciar as suas reações emocionais de forma positiva ou negativa.

b. A percepção individual do valor e a natureza da aprendizagem do inglês falado

Sob este aspecto analisam-se as crenças dos aprendizes a respeito da percepção do valor de se aprender a falar bem o inglês, tal como considerar o aumento das suas possibilidades de atuar no mercado de trabalho ou de adquirir prestígio social. No que se refere à natureza da aprendizagem do inglês falado, uma grande maioria (97%) acredita ser muito importante ter uma excelente pronúncia. Quase todos (98%) acreditam na necessidade da repetição e da prática. Também é considerado um fator de sucesso na aprendizagem estudar num país da língua alvo. Nos estudos realizados no Brasil, essa conclusão é confirmada por Barcelos (1999).

c. Crenças sobre aptidão para línguas estrangeiras

Esse fator considera as crenças sobre a aptidão ou habilidades especiais que se deve ter para aprender uma língua. A maioria das respostas está em total acordo com a idéia de as pessoas podem ter ou não uma aptidão para aprender línguas, 83% acredita que é mais fácil aprender uma nova língua depois de já ter aprendido uma língua estrangeira, e 64% pensa que a pessoa que fala mais de uma língua é muito inteligente.

d. Crenças sobre estudos formais estruturais

Quanto à questão dos estudos formais, tenta-se diferenciar os alunos que ainda estão influenciados por métodos tradicionais de aprendizagem, que enfatizam o ensino de gramática e da tradução como modalidades de estudos formais, daqueles que são contrários a esses métodos. Por um lado, 55% dos aprendizes concorda com o conceito de que o mais importante é aprender regras gramaticais e

o léxico. Por outro lado um grande número rejeita o ensino através de estruturas formais.

Essas crenças já foram analisadas por Cotterall (1999) e Barcelos (1999, 2000), entre outros, chegando as autoras à mesma conclusão no que diz respeito às crenças que refletem um tipo de ensino que privilegia as estruturas gramaticais isoladas da comunicação social.

Na **segunda seção**, Yang utiliza 49 questões do SILL 5.1 (ver anexo C) proposto por Oxford (1990) adicionando mais uma questão na qual se pergunta se o aluno usa alguma estratégia que não foi mencionada.

A análise identifica seis fatores ou estratégias de aprendizagem de línguas. Os itens propostos no SILL são reorganizados pela autora da seguinte maneira:

- a. Estratégias práticas funcionais;
- b. Estratégias cognitivas de memória;
- c. Estratégias metacognitivas;
- d. Estratégias formais de prática oral;
- e. Estratégias sociais;
- f. Estratégias de compensação.

a. Estratégias práticas funcionais

Usando essas estratégias o aprendiz tenta chegar ao objetivo através da procura ativa ou da busca de oportunidades para usar ou praticar o Inglês de forma funcional. As estratégias mais freqüentes são: assistir shows ou filmes em inglês na televisão ou escutar programas em inglês no rádio (84%); reconhecer seus erros em inglês (83%); animar-se a falar ou iniciar conversas em inglês (81/69%); ler o mais possível em inglês (72%); evitar traduções literais (79%). Por outro lado, as menos populares são: pensar em inglês (37%) e escrever recados, cartas ou relatórios em inglês (33%), assim como fazer resenhas de leituras e textos.

b. Estratégias cognitivas de memória

Como o seu nome sugere, essas estratégias dizem respeito à análise direta, transformação, associação, ou síntese da língua alvo. Sejam essas estratégias intencionais ou não, facilitarão o processo de memorização. Os aprendizes responderam que usam a associação entre o novo e o já conhecido (80%); separam palavras por significado (78%); encontram padrões em Inglês (68%) e usam imagens mentais para fixar novas palavras (67%).

c. Estratégias metacognitivas

Nesta dimensão exploram-se as estratégias metacognitivas que consideram exercer “controle executivo” sobre a aprendizagem da língua através do planejamento, monitoramento e avaliação. Yang inclui dentro deste grupo metacognitivo algumas das estratégias afetivas da classificação de Oxford (1990) porque estas, geralmente, ajudam os aprendizes a desenvolver um maior controle das suas emoções e motivações relacionadas com a aprendizagem da língua através de automonitoramento (*self-monitoring*), auto-reforço (*self-reinforcement*) e relaxamento.

Os resultados indicam que as melhores estratégias metacognitivas são: achar formas de melhorar a aprendizagem (90%); monitorar o processo de aprendizagem percebendo os erros (83%); revisar as lições com frequência (73%); avaliar o seu progresso (68%); ter objetivos claros para melhorar as habilidades no inglês (55%) e planejar o horário para estudar inglês (54%). 75% dos aprendizes também monitoram as suas reações emocionais e percebem quando estão tensos ou nervosos enquanto estudam ou usam o inglês.

d. Estratégias formais de prática oral

Este item focaliza a prática formal para falar inglês, tal como a prática da pronúncia de inglês, em que se tenta imitar a língua nativa repetindo oralmente o novo vocabulário ou prestando atenção quando alguém está falando Inglês. Os

resultados indicam que uma alta porcentagem usa estas estratégias, que incluem por exemplo, praticar a pronúncia (86%), falar como os nativos (75%), prestar atenção quando alguém fala a língua alvo (94%) e repetir palavras novas (80%). Essas estratégias permitem ao aprendiz aumentar sua exposição à segunda língua fora da sala de aula.

e. Estratégias sociais

Esta variável analisa as ações nas quais estão envolvidas outras pessoas. Os dados mostram que 90% dos entrevistados tenta pedir ao interlocutor para falar mais devagar ou repetir quando eles não entendem algo durante a conversa; 70% pedem aos falantes de Inglês para serem corrigidos enquanto falam, e 60% pedem ajuda aos falantes de inglês.

f. Estratégias de compensação

Estas estratégias permitem aos aprendizes que completem o conhecimento ausente no processo de compreensão ou produção da língua alvo. Dos entrevistados, 80 % lê em Inglês sem procurar no dicionário cada nova palavra; 93% imaginam o significado das palavras desconhecidas; 79 % usa gestos quando tem dificuldade de produzir a língua e 70% completam com novas palavras para continuarem a comunicação; 55 % imaginam o que o outro vai falar ou usam fichas para lembrar novas palavras em Inglês.

Na **terceira seção**, Yang coloca questões relativas à experiência anterior dos aprendizes, assim como as motivações percebidas, os esforços, e a proficiência na aprendizagem do inglês.

Na discussão de seus resultados, Yang apresenta, como proposta, uma “construção teórica das crenças sobre aprendizagem de línguas, composta de duas dimensões primárias: **metacognitiva e motivacional**” (YANG, 1999, p. 531).

Essa diferença entre uma dimensão motivacional e outra metacognitiva é também proposta por Wenden (1998, 1999).

3.2.3 Victori

O questionário de Victori (1992) comentado e detalhado por Victori e Lockhart (1995) é o ALL (*All Assumptions about Language Learning*) que analisa as crenças ou suposições dos aprendizes sobre aprendizagem de línguas. Consta de duas seções com 54 questões que estudam o conhecimento metacognitivo pessoal (22 itens), o conhecimento das tarefas (26 itens) e o conhecimento estratégico (182 itens) sobre aprendizagem de segundas línguas, de acordo com a classificação de Flavell (1979), adaptada por Wenden (1987). As questões do ALL, relacionadas com o conhecimento estratégico sobre estratégias metacognitivas podem ser consultadas no anexo D.

O objetivo desse questionário é conhecer o que os aprendizes pensam ou acreditam a respeito da aprendizagem de segundas línguas ou línguas estrangeiras, quais os fatores e problemas envolvidos nesta aprendizagem e quais estratégias acreditam ser as mais efetivas ou úteis.

A versão completa deste questionário quase nunca é aplicada na sua totalidade. Normalmente o pesquisador ou o consultor usa as partes que consideram necessárias de acordo com o tipo de tarefa, o enfoque na categoria do conhecimento metacognitivo (pessoal, tarefa e estratégico) em estudo e “a percepção do estudante das estratégias que ele usa mais freqüentemente, que considera mais efetiva, e que prefere usar” (VICTORI & LOCKHART, 1995, p. 227). Neste último item, é onde se encaixa o nosso estudo sobre o conhecimento estratégico.

3.2.4 Purpura

Numa outra abordagem, Purpura (1997) estuda a relação entre as estratégias cognitivas e metacognitivas e o desempenho nos testes de Inglês como segunda língua através de um questionário com 80 itens.

Púrpura utiliza um questionário desenvolvido por Bachman e colaboradores (1993), o qual foi elaborado a partir dos estudos de Wenden (1991) e O'Malley e

Chamot (1990). Os dados nesse questionário representam processos mentais de acordo com o modelo humano de processamento da informação de Gagné, Yekovich e Yekovich (1993) (ver seção 2.1).

A **primeira parte** do questionário consta de 36 questões que avaliam as estratégias cognitivas presentes nos seguintes processos:

- a. Processos de compreensão: análise indutiva, esclarecimento e verificação, inferência e tradução.
- b. Processos de armazenamento ou memorização: associação, relação com conhecimentos prévios, repetição/ ensaio, e síntese.
- c. Processos de recuperação ou desempenho na informação: aplicação de regras, prática num contexto natural; e transferência.

Na **segunda parte**, através de 40 questões (ver anexo D), avalia as estratégias metacognitivas presentes nos seguintes processos:

- d. Processos de avaliação ao longo da tarefa (*on-line*): avaliação da situação antes da tarefa e monitoramento durante a mesma.
- e. Processos de pós-avaliação: auto-avaliação e autoteste depois da tarefa .

Da análise dos resultados, Púrpura conclui que nos processos cognitivos (CP) os três fatores estudados (processos de compreensão, armazenamento e recuperação) são igualmente importantes, enquanto nos processos metacognitivos (MP), somente um fator geral, o da avaliação, aparece como realmente importante.

Púrpura (1997, p. 290) propõe um modelo no qual as estratégias metacognitivas constituem comportamentos auto-orientados que supervisionam e gerenciam os comportamentos cognitivos na aquisição, no desempenho e na avaliação da aprendizagem de segundas línguas. Seus resultados demonstram que os processos metacognitivos não têm um efeito direto sobre o desempenho do aprendiz, mas uma influência positiva direta sobre os processos cognitivos, o que indica que “os processos metacognitivos exercem uma função executiva sobre os processos cognitivos”.

3.3 AVALIAÇÃO E ADAPTAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Analizando os questionários e com base nas **sugestões** dos pesquisadores (PÚRPURA, 1997; COTTERALL, 1999, 2001; WENDEN 1998, 2001; BARCELOS, 2001), considerou-se necessário adaptá-los ao contexto brasileiro e aos objetivos de nossa pesquisa. Pretendemos analisar o conhecimento metacognitivo estratégico dos aprendizes adultos a respeito das estratégias metacognitivas usadas na aprendizagem de espanhol como segunda língua, com base na abordagem normativa e metacognitiva de pesquisa das crenças.

Depois da análise do questionário de Cotterall (seção 3.2.1), observou-se que alguns itens não condizem com os objetivos da pesquisa em curso. Descartou-se o **item a**, pois analisa a autonomia do aprendiz do ponto de vista da função que cumpre o professor na sua aprendizagem de línguas; o **item c**, pois considera o conhecimento metacognitivo pessoal através do senso de auto-eficiência do estudante; e o **item f**, pois engloba o conhecimento metacognitivo pessoal e das tarefas questionando a natureza da aprendizagem da língua. Estes assuntos não são avaliados na nossa pesquisa.

Por outro lado, do **item b** foram escolhidas as questões relacionadas com a retroalimentação que o aprendiz faz de sua própria aprendizagem, como sendo uma forma de avaliação que estaria dentro das estratégias metacognitivas.

No **item d**, por se tratar das estratégias mais importantes, cognitivas, metacognitivas e sociais, foram escolhidas as relacionadas com o conhecimento estratégico na área da metacognição e, em especial, com o conhecimento adquirido correspondente ao uso das estratégias metacognitivas, de acordo com as propostas de Wenden (1998, 1999, 2001) e Cotterall (1999, 2001), visando analisar a autonomia dos aprendizes.

Do **item e** extraímos as perguntas que analisam o comportamento relacionado com as estratégias metacognitivas, pois consideram, diretamente, o conhecimento que o aprendiz tem de si próprio, de sua pessoa, na escolha das estratégias, evidência de seu conhecimento estratégico.

Finalmente, adotamos a **quarta parte** do questionário, a **carta** que o aprendiz tem que escrever a um amigo para lhe dar conselhos sobre a aprendizagem de segundas línguas. Isto é uma maneira que nós temos para investigar o que ele conhece ou acredita conhecer através de suas próprias palavras.

Do mesmo modo, a análise das questões que formam o questionário de Yang, somado às próprias conclusões da autora que divide as crenças consideradas em uma dimensão motivacional e outra metacognitiva, nos permitiram descartar, na primeira seção, as questões consideradas por Yang como crenças motivacionais e as crenças metacognitivas relacionadas com o conhecimento pessoal (seção 3.2.2).

Contudo, da segunda seção se consideraram todas as questões apresentadas no inventário SILL como estratégias metacognitivas, mais as contempladas por Yang dentro dessa classificação de estratégias.

Paralelamente, do extenso questionário ALL, elaborado por Victori, se consideraram todas as questões relacionadas com o conhecimento metacognitivo estratégico especificamente sobre estratégias metacognitivas, desconsiderando-se as outras questões, pois a mesma autora as inclui dentro do conhecimento pessoal, das tarefas ou estratégico sobre estratégias cognitivas (seção 3.2.3).

Do mesmo modo, depois da análise do questionário de Purpura (seção 3.2.4), escolheram-se as questões sobre estratégias metacognitivas mais relevantes para nossa realidade de aprendizagem de línguas e de acordo com a nossa experiência neste campo.

3.4 ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Elaborou-se um questionário para avaliar o conhecimento metacognitivo estratégico sobre estratégias metacognitivas tendo como base os comentários feitos na revisão crítica da metodologia de investigação sobre crenças a respeito da aprendizagem de línguas de Barcelos e na análise das questões apresentadas nos questionários descritos de Cotterall, Yang, Victori e Purpura.

Uma cópia do questionário final que foi aplicado aos alunos do curso de Letras Espanhol da UFPR pode ser consultada no Anexo E.

Para a análise das estratégias metacognitivas consideramos a descrição e classificação de estratégias metacognitivas de aprendizagem, para sala de aula, apresentadas previamente por O'Malley & Chamot (1990) e posteriormente por Chamot & O'Malley (1994). O questionário também inclui a carta proposta por Cotterall na qual os alunos dão conselhos a um amigo que está começando a aprender espanhol.

Apresentamos a seguir a divisão de nosso questionário indicando, entre parênteses, os itens que correspondem a cada estratégia considerada, o que permitirá organizar a discussão dos resultados obtidos.

PRIMEIRA PARTE: Planejamento

1. Definição de metas/objetivos
 - 1.1 Aprendizagem geral (1- 3)
 - 1.2 Tarefas (4-6)
2. Organização prévia / Análise da tarefa (7-8)
3. Planejamento Organizacional
 - 3.1 Aprendizagem geral (9-10)
 - 3.2 Tarefas (11-13)
4. Atenção seletiva (14-16)

SEGUNDA PARTE: Avaliação

5. Monitoramento (ao longo da tarefa)
 - 5.1 Compreensão (17-18)
 - 5.2 Produção (19-22)
6. Pós-avaliação
 - 6.1 Aprendizagem geral (23-25)
 - 6.2 Tarefas (26-30)
7. Análise dos erros (31-34)

TERCEIRA PARTE: Recursos

8. Recursos práticos (35-44)

9. Recursos afetivos (45-46)

QUARTA PARTE : Carta

Ao final deste trabalho, pode-se consultar o **glossário** dos termos usados na adaptação do questionário.

O aluno deve escolher e marcar as afirmações formuladas em cada questão que melhor descrevam a sua situação, de acordo com a escala de *Likert* de cinco níveis: raramente/ às vezes/ muitas vezes/ maioria das vezes/ quase sempre.

Ao usar uma combinação de dois instrumentos para a coleta de dados, o questionário e a carta com os comentários pessoais, permite-se aos alunos, por um lado, responder um maior número de questões objetivas que o ajudam a se organizar mentalmente e, por outro, a refletir sobre as suas próprias experiências de aprendizagem ao ter que elaborar as suas respostas.

4 PROCEDIMENTOS E ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS RESULTADOS

Entonces dijo un profesor: "Háblanos de la Enseñanza".

Y él dijo:

Ningún hombre puede revelaros nada, excepto aquello que se encuentra medio dormido en el alma de vuestro conocimiento.

Si el maestro en verdad es sabio no os ofrece que entréis a la casa de su sabiduría, sino que os conduce hasta el umbral de vuestra propia inteligencia.

(Jalil GIBRÁN)

Este capítulo está dividido em cinco seções. Na primeira, explicamos o procedimento adotado para a coleta de dados do questionário sobre estratégias metacognitivas para a aprendizagem da língua, e o tratamento estatístico com o qual analisam-se os resultados. Na segunda seção, encontra-se a análise descritiva dos resultados do questionário. Na terceira, apresentamos uma nova metodologia de análise estatística dos resultados através de uma Análise de Correspondência, bem como uma primeira discussão dos resultados por variáveis e categorias de estudo. Na quarta seção, analisamos e comparamos a relação entre esses resultados da análise de correspondência obtidos e o ciclo de PDCA ou de regulação metacognitiva.

Na quinta e última seção analisam-se as cartas escritas pelos aprendizes, nas quais dão conselhos de como aprender espanhol o mais efetivamente possível, e comparando-as com as respostas do questionário.

4.1 COLETA DE DADOS E TRATAMENTO DOS RESULTADOS

Os participantes submetidos ao questionário são alunos da Universidade Federal de Paraná, sendo dezessete alunos da disciplina Língua Espanhola I, segundo semestre (grupo constituído por quatorze mulheres e três homens), vinte e quatro alunos da disciplina de Língua Espanhola III, quarto semestre (grupo constituído por dezenove mulheres e cinco homens) e seis alunos da disciplina de Língua Espanhola V, sexto semestre (grupo constituído por cinco mulheres e um homem), todos eles do curso de Licenciatura em Português-Espanhol. O grupo é

constituído, portanto, de quarenta e sete alunos, trinta e oito mulheres e nove homens, adultos, de diferentes idades e variada formação acadêmica em espanhol, dependendo do semestre cursado e dos estudos acadêmicos prévios, todos eles tendo como primeira língua o português.

O questionário foi administrado pelos professores das respectivas disciplinas em uma sessão de 60 minutos. Os alunos participantes receberam o convite para participar desta pesquisa com a antecedência de aproximadamente três dias. Foi explicado que o nosso objetivo era ajudá-los a compreenderem melhor como eles aprendem o espanhol e assim tornarem-se bons estudantes. Paralelamente, estimulou-se o estudante a pensar e se concentrar no comportamento que ele adota para aprender essa nova língua.

No dia da coleta de dados, antes de entregar aos estudantes o questionário com as instruções e os itens, foi dada uma explicação oral sobre o tempo que eles tinham para completar o questionário e a carta, os objetivos da pesquisa, a confidencialidade dos resultados e a ética envolvida neste trabalho. Essa explicação foi baseada nas instruções gerais para administradores de questionários dados por Oxford (1990, p. 277-279) no Inventário de Estratégias sobre Aprendizagem de Línguas (SILL).

Especificamente quanto à ética e aos objetivos, formulamos nossa explicação da seguinte maneira:

O questionário foi projetado para dar-lhe uma melhor compreensão de como você aprende uma nova língua. O objetivo deste questionário é descobrir o que você pensa sobre a aprendizagem do espanhol como segunda língua e que estratégias acredita serem as que norteiam a sua aprendizagem. Nós queremos conhecer as suas opiniões e crenças a esse respeito. Importante lembrar que não há respostas certas ou erradas. As respostas aos itens deverão ser dadas em termos do que você acha apropriado ou costuma fazer para aprender essa língua. Pedimos que seja o mais honesto que puder (Anexo E).

Em seguida, foram distribuídos os formulários com as instruções e os itens a serem respondidos. Para explicar os termos da confidencialidade, o seguinte texto foi lido para os estudantes:

Será garantido aos estudantes que os resultados não serão publicados ou compartilhados com outros estudantes, não serão comparados com os resultados de nenhum outro estudante individualmente, não serão usados para a sua graduação ou para qualquer propósito negativo, e só serão usados para se tomarem bons estudantes (OXFORD, 1990, p. 278)(nossa tradução).

Por último, foi pedido aos estudantes para lerem silenciosamente as instruções e os itens que figuram no material entregue e, no caso de precisar de esclarecimento em qualquer questão, foram instruídos a perguntar à professora.

O aluno deveria escolher e marcar as afirmações formuladas que melhor descrevessem a sua situação, de acordo com a escala de *Likert* de cinco níveis: raramente/ às vezes/ muitas vezes/ maioria das vezes/ quase sempre. Esses níveis deveriam ser interpretados deste modo:

- 1- **RARAMENTE É VERDADEIRO PARA MIM**, quer dizer que a afirmação **quase nunca** ocorre com você.
- 2- **ÀS VEZES É VERDADEIRO PARA MIM**, quer dizer que a afirmação pode ocorrer com você **menos da metade das vezes** (inferior a 50%).
- 3- **MUITAS VEZES É VERDADEIRO PARA MIM**, quer dizer que a afirmação pode ocorrer com você **a metade das vezes** (50%).
- 4- **A MAIORIA DAS VEZES É VERDADEIRA PARA MIM**, quer dizer que a afirmação pode ocorrer com você **mais da metade das vezes** (acima de 50%).
- 5- **QUASE SEMPRE É VERDADEIRO PARA MIM**, quer dizer que a afirmação **normalmente** ocorre com você.

Pediu-se aos estudantes que não respondessem como eles pensam que **deveriam** ser os seus comportamentos na aprendizagem, nem o que as outras pessoas fazem, pois não há respostas certas ou erradas nestas questões, reforçando assim a honestidade das respostas.

Ao final do questionário os alunos encontram um último item, no qual são solicitados a escrever uma pequena carta onde devem dar conselhos a um amigo/a, que planeja aprender espanhol futuramente, sobre a aprendizagem dessa língua.

As respostas dos aprendizes as 46 perguntas fechadas do questionário, dentro dos cinco níveis da escala de *Likert* (raramente, às vezes, muitas vezes, a maioria das vezes e quase sempre), foram analisadas estatisticamente através de uma abordagem que organiza os resultados contingenciando em nove subgrupos de caracteres de interesse, que correspondem aos nove itens em que está dividido o nosso questionário (ver seção 3.4). Também foi utilizada uma segunda técnica estatística, a **análise fatorial das correspondências**, que permite posicionar esses

nove grupos dentro das categorias apresentadas aos participantes que responderam o questionário. Esta última técnica constitui, particularmente, um dos instrumentos mais adequados para o exame de **enquetes** - pesquisa ou investigação metódica baseada em opiniões sobre determinado assunto - e será apresentada na terceira seção deste capítulo. Desse modo, poderemos avaliar qual o conhecimento metacognitivo estratégico ou crenças que os informantes possuem sobre as estratégias metacognitivas na aprendizagem do espanhol, respondendo a nossa primeira pergunta da pesquisa.

Nesta pesquisa, as análises estatísticas foram realizadas pelo Laboratório de Estatística (LABEST) da UFPR. Nos últimos tempos está sendo aplicado o **Modelo de Rasch** (BOND & FOX, 2001) para este tipo de análise estatística nas ciências humanas, porém essa metodologia ainda está em desenvolvimento no LABEST.

A segunda seção deste capítulo apresenta a análise descritiva dos resultados referentes às respostas dos alunos quanto ao planejamento de seu aprendizado, à sua avaliação e aos recursos práticos e afetivos do aprendiz. Na terceira seção apresentamos os resultados estatísticos da análise de correspondência para as variáveis e as categorias em estudo.

As planilhas com as respostas dos participantes às questões formuladas e o tratamento estatístico desses dados, que deram origem às análises descritivas e de correspondência nas próximas seções, são apresentados no Anexo F.

4.2 ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS

O primeiro passo foi realizar uma análise descritiva dos resultados que são apresentados em uma série de gráficos, conforme estrutura definida no questionário de acordo com a escala de *Likert*, no seguinte formato:



O conjunto das respostas coletadas para cada questão formulada foi colocado em porcentagem (%).

Conforme foi discutido na seção 3.4, o questionário foi formatado subdividindo-o em quatro partes, que são organizadas com base na classificação de estratégias de aprendizagem de O'Malley e Chamot (1990) e Chamot e O'Malley (1994) e na proposta de Cotterall (1999). Neste tratamento estatístico, a estrutura do questionário foi baseada nas primeiras três partes, chamadas grupos, os quais foram distribuídos em 9 sub-grupos, descritos da seguinte forma:

GRUPO 1: Planejamento

Subgrupos:

1. Definição de metas/objetivos
2. Organização prévia / Análise da tarefa
3. Planejamento Organizacional
4. Atenção seletiva

GRUPO 2: Avaliação

Subgrupos:

5. Monitoramento (ao longo da tarefa)
6. Pós-avaliação
7. Análise dos erros

GRUPO 3: Recursos

Subgrupos:

8. Recursos práticos
9. Recursos afetivos

Detalharemos a seguir, nossa análise descritiva dos resultados por grupo.

4.2.1 Planejamento

Nesta seção analisa-se o conhecimento do aprendiz sobre o processo de preparação para a aprendizagem do espanhol.

Dentro deste grupo estão distribuídos os seguintes sub-grupos:

1. Definição de metas/objetivos

2. Organização prévia / Análise da tarefa
3. Planejamento Organizacional
4. Atenção seletiva

Os resultados desses quatro itens que formam o planejamento são mostrados nos gráficos 4.1 a 4.6.

1 Definição de Metas/Objetivos

Refere-se ao conhecimento do aprendiz sobre como ele lida com as metas, ou resultados esperados, de seu processo de aprendizagem.

1.1 Aprendizagem geral

O primeiro grupo de perguntas diz respeito à aprendizagem da língua espanhola em geral e está exposto no gráfico 4.1

Questões 1-3:

1. Sei como fixar minhas próprias metas de aprendizagem.
2. Quando decidi estudar espanhol, pensei em quão bem eu poderia aprendê-lo.
3. Tenho metas claras para meu aperfeiçoamento em diferentes aspectos da língua espanhola.

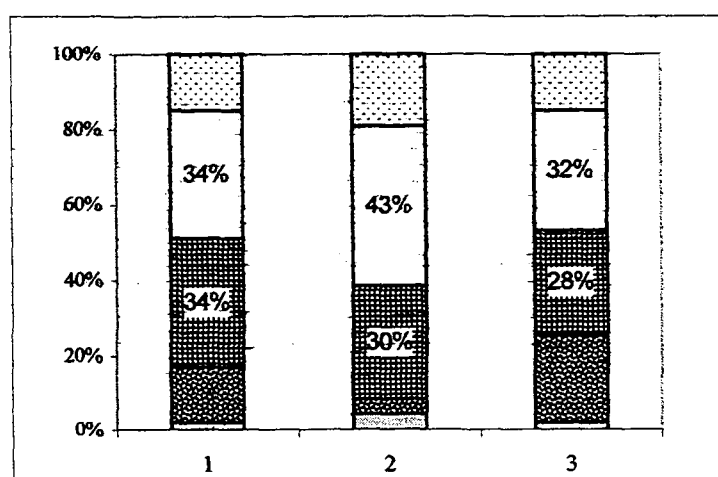


Gráfico 4.1 - Definição de metas: aprendizagem geral

Dentro das três variáveis para o planejamento das metas, a maioria dos entrevistados responderam que muitas vezes ou na maioria das vezes tinham metas definidas.

1.2 Tarefas

O gráfico 4.2, segundo grupo de perguntas, trata do conhecimento sobre os objetivos das tarefas mais especificamente.

Questões 4-6:

4. Quando estou participando de aulas em espanhol, penso sobre o meu objetivo final, a aprendizagem da língua.

5. Tento compreender o objetivo das tarefas na aula de espanhol.

6. Antes de começar uma tarefa em espanhol, penso acerca da pontuação que tem a avaliação.

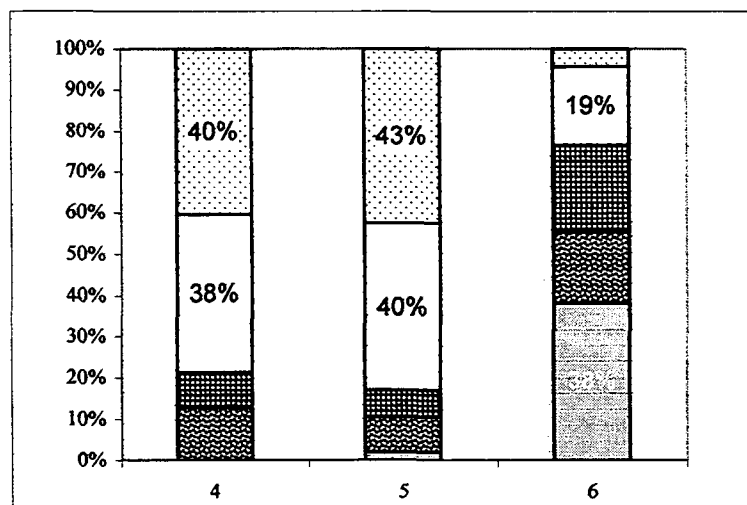


Gráfico 4.2 - Definição de metas: tarefas

Nas variáveis que compreendem a consciência dos objetivos das tarefas quando estão fazendo aulas de espanhol, a maioria dos entrevistados respondeu que na maioria das vezes ou quase sempre tem os objetivos das tarefas em mente. No que diz respeito à pontuação da avaliação, um grande número (38%) respondeu que raramente pensa nela.

2 Organização Prévia / Análise da Tarefa

O gráfico 4.3 apresenta as respostas sobre seu conhecimento quanto à organização e análise antecipada de uma tarefa ou ao início de uma atividade relacionada à tarefa (O'MALLEY & CHAMOT, 1990).

Questões 7-8:

7. Antes de começar uma tarefa em espanhol, analiso que partes da avaliação são as mais importantes.

8. Antes de começar a fazer um teste em espanhol, tento descobrir que partes serão mais fáceis e quais as mais difíceis.

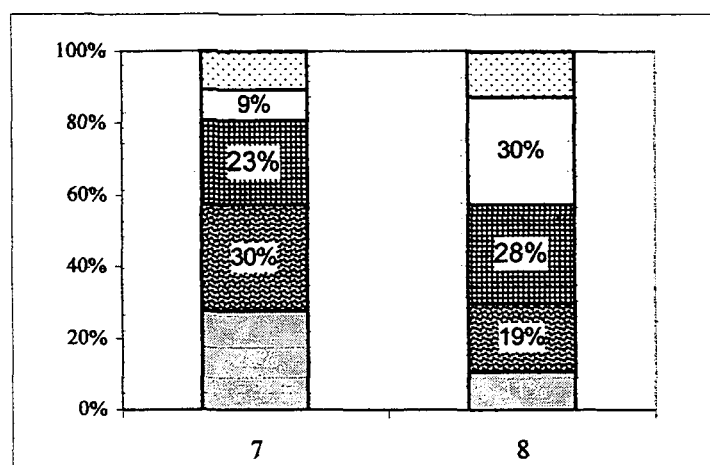


Gráfico 4.3 - Organização prévia ou análise da tarefa

Na organização prévia de tarefas, um pouco mais que a metade responderam que às vezes ou muitas vezes analisam previamente as tarefas de espanhol quanto ao seu nível de dificuldade.

3 Planejamento Organizacional

Os gráficos 4.4 e 4.5 mostram os resultados quanto ao conhecimento sobre como se organizar para realizar a aprendizagem em geral e como planejar as partes e a sequência das idéias que serão expressas em uma tarefa (CHAMOT & O'MALLEY, 1994).

3.1 Aprendizagem geral

Questões 9-10:

9. Sei como organizar minha aprendizagem.

10. Organizo meu horário semanal com tempo suficiente para dedicar-me ao estudo de espanhol

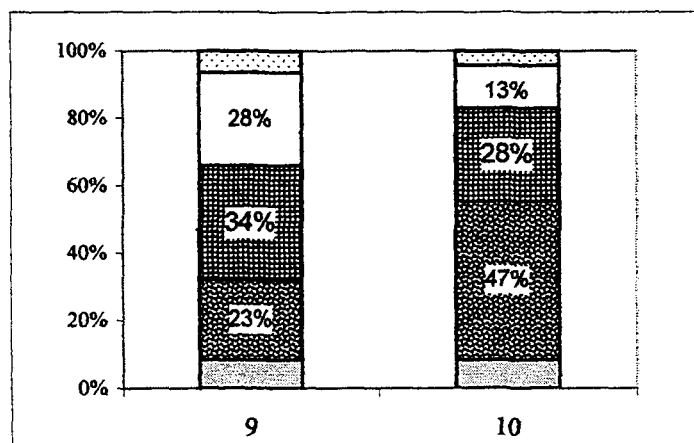


Gráfico 4.4 - Planejamento organizacional: aprendizagem geral

No planejamento organizacional para aprendizagem geral, a maioria dos entrevistados responderam que às vezes ou muitas vezes sabem organizar a forma de aprendizagem. Um grande número (47%), só às vezes organiza o seu horário semanal para se dedicar ao estudo do espanhol.

3.2 Tarefas

Questões 11-13:

11. Quando começo a fazer uma tarefa em espanhol, p.ex. escrever uma redação, organizo o meu trabalho.

12. Quando começo a estudar espanhol, eu programo/organizo o que vou fazer afim de que eu possa usar bem o meu tempo.

13. Quando estou fazendo um teste em espanhol, sei controlar o meu tempo.

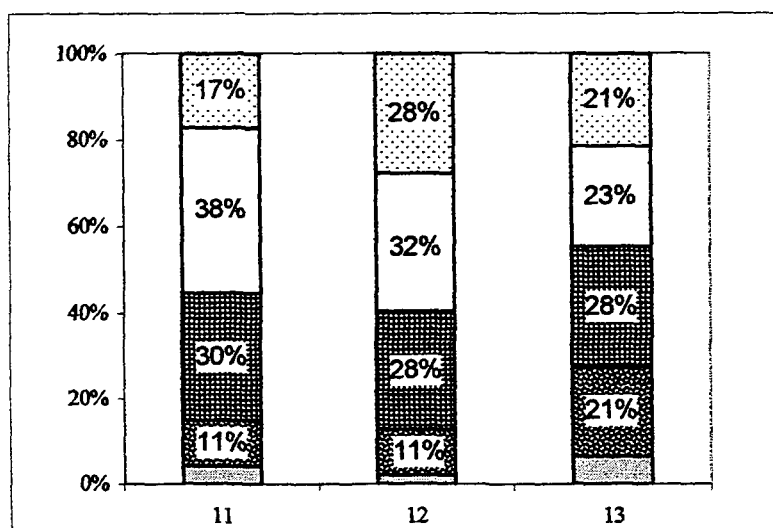


Gráfico 4.5 - Planejamento organizacional: tarefas

No tocante ao planejamento organizacional das tarefas, a maioria dos entrevistados respondeu que muitas vezes ou na maioria das vezes age de forma organizada e disciplinada na realização das tarefas ou testes de espanhol.

4 Atenção seletiva

A quarta e última tabela dessa seção trata da concentração ou atenção do aprendiz sobre aspectos especiais das tarefas de aprendizagem (O'MALLEY & CHAMOT, 1990).

Questões 14-16:

14. Durante os testes em espanhol, tento concentrar-me no que estou fazendo.

15. Quando alguém está falando espanhol, tento concentrar-me no que a pessoa está dizendo.

16. Quando uma pessoa está falando espanhol, tento me concentrar deixando fora de minha mente os tópicos não relacionados ao tema.

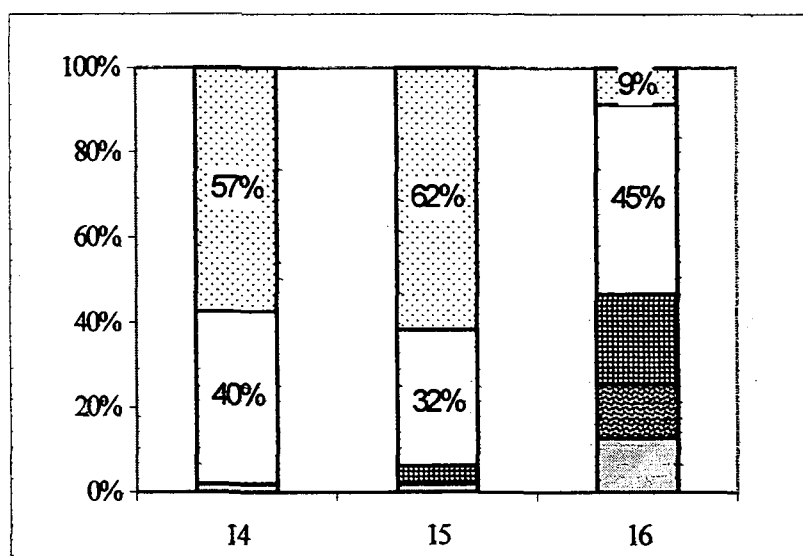


Gráfico 4.6 - Atenção seletiva

Dentro das variáveis que tratam da atenção seletiva, a grande maioria dos entrevistados responderam que na maioria das vezes ou quase sempre concentram-se no que estão fazendo ou no que a pessoa está dizendo.

4.2.2 Avaliação

O segundo grupo de estratégias metacognitivas refere-se ao conhecimento que o aprendiz tem sobre os processos de avaliação. Nós incluímos o monitoramento dentro dessa análise por considerá-lo uma forma de verificar ou avaliar o seu processo de aprendizagem do espanhol.

Dentre deste grupo estão distribuídos os seguintes sub-grupos:

5. Monitoramento (ao longo da tarefa)

6. Pós-avaliação

7. Análise dos erros

Os resultados desses três itens que formam a avaliação são mostrados nos gráficos 4.7 a 4.11.

5 Monitoramento (ao longo da tarefa)

Com base na proposta de O'Malley e Chamot (1990: 46), nos gráficos 4.7 e 4.8, apresentamos os resultados de como os aprendizes verificam sua compreensão e avaliam sua produção da língua após a execução de uma tarefa.

5.1 Compreensão

Questões 17-18:

17. Quando ouço espanhol, percebo quando não entendo alguma coisa.

18. Quando ouço Espanhol, reconheço os erros gramaticais das outras pessoas.

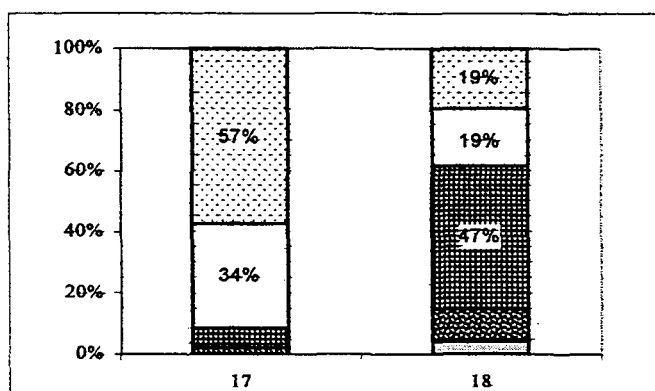


Gráfico 4.7 – Monitoramento : compreensão

Dentro da avaliação, o monitoramento para a compreensão do espanhol, a grande maioria dos entrevistados respondeu que muitas vezes, a maioria das vezes ou quase sempre percebem quando não entendem alguma coisa, e reconhecem os erros gramaticais de outras pessoas.

5.2 Produção

Questões 19-22:

19. Quando estou falando em espanhol, sei quando não pronuncio alguma palavra corretamente.

20. Quando falo em espanhol, reconheço quando pronuncio alguma palavra que soa como se tivesse sido falada por um falante nativo.

21. Quando falo em espanhol, sei quando cometo erros de gramática.

22. Quando falo em espanhol, sei o que preciso mudar para me fazer compreender.

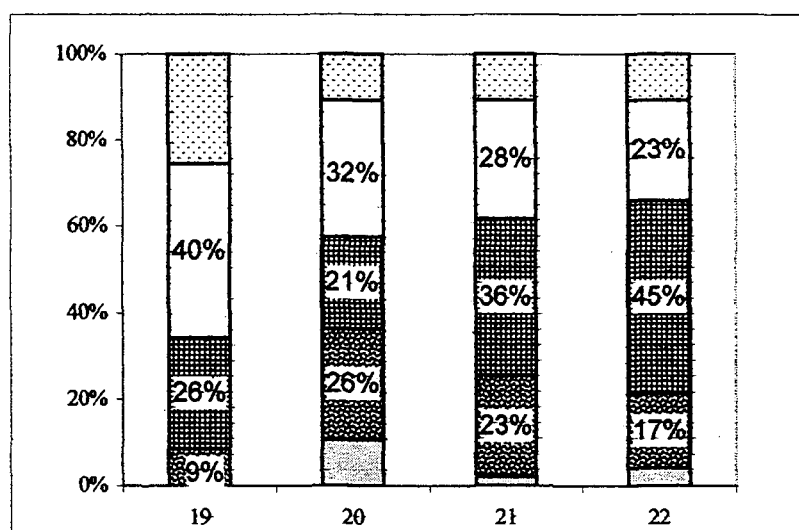


Gráfico 4.8 - Monitoramento : produção

Dentro das quatro variáveis que tratam do monitoramento produtivo individual, a maioria dos entrevistados responderam que muitas vezes ou a maioria das vezes utilizam a auto-avaliação na sua pronúncia.

6 Pós-avaliação

Os gráficos 4.9 e 4.10 concentram-se em como os aprendizes fazem a avaliação de seus progressos na aprendizagem como um todo e em se eles verificam os seus trabalhos depois de realizada uma tarefa ou um teste de espanhol.

6.1 Aprendizagem geral

Questões 23-25:

23. Avalio regularmente se tenho feito progressos na aprendizagem do espanhol.

24. Sei como avaliar o meu progresso na aprendizagem da língua.

25. Depois de ter aprendido alguma coisa em espanhol, faço uma auto-avaliação para comprovar minha aprendizagem.

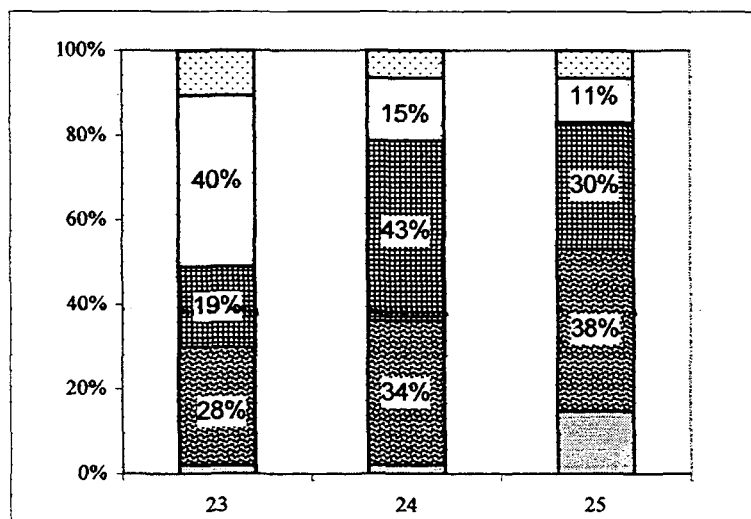


Gráfico 4.9 - Pós-avaliação: aprendizagem geral

Na pós-avaliação da aprendizagem geral, apresentada através dessas três variáveis, a maioria dos entrevistados respondeu que às vezes ou muitas vezes, com tendência para quase sempre, utilizam a auto-avaliação para comprovar o seu progresso na aprendizagem do espanhol.

6.2 Tarefas

Questões 26-30

26. Depois de ter falado em espanhol, verifico se a pessoa com a qual estou falando realmente entendeu o que eu quis dizer.

27. Avalio meu conhecimento de vocabulário em espanhol, usando novas palavras em diferentes situações de aprendizagem.

28. Verifico o meu trabalho feito em espanhol, antes de entregá-lo.

29. Avalio meu conhecimento das regras gramaticais em espanhol aplicando-as em novas situações de aprendizagem.

30. Depois de haver feito um teste em espanhol, penso em como fazê-lo melhor da próxima vez.

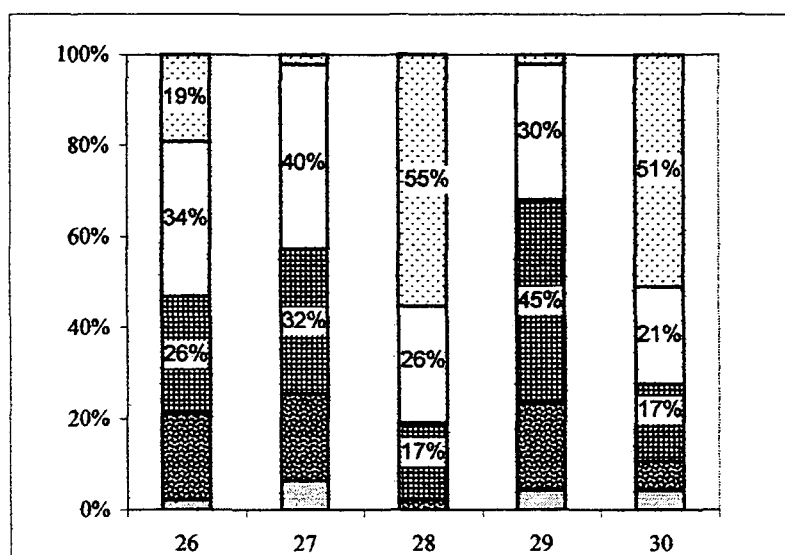


Gráfico 4.10 - Pós-avaliação: tarefas

Na pós-avaliação das tarefas realizadas, as cinco variáveis utilizadas apresentam uma variação nas repostas dos entrevistados, sendo **muitas vezes** a mais preponderante dentro deste subgrupo. Um grande número (81%) dos aprendizes verifica os seus trabalhos a maioria das vezes antes de entregá-los.

7 Análise dos erros

O gráfico 4.11 traz os resultados relativos ao conhecimento dos aprendizes sobre a análise de seus próprios erros, o que lhes permitirá tornarem-se mais precisos ao expressar-se na língua estrangeira.

Questões 31-34:

31. Depois de haver finalizado uma conversa em espanhol, penso como poderia melhorá-la da próxima vez.
32. Eu tento aprender através dos erros que cometo em espanhol.
33. Peço aos falantes de espanhol que me corrijam, quando eu errar.
34. Quando uma pessoa não compreende o meu espanhol, tento reconhecer o que falei errado.

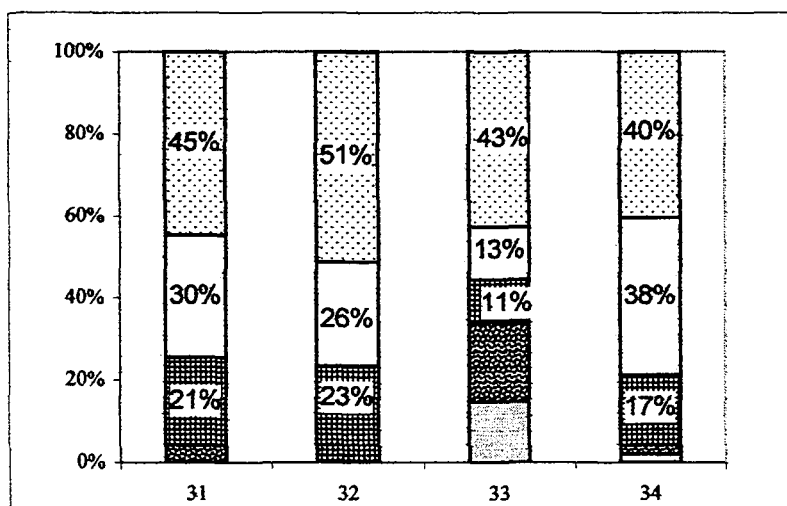


Gráfico 4.11 - Análise dos erros

Dentro da avaliação da análise de erros, a maioria dos entrevistados respondeu que a maioria das vezes ou quase sempre utilizam este método, tentando reconhecer e aprender através dos erros.

4.2.3 Recursos práticos e afetivos

Neste grupo incluem-se os subgrupos 8 e 9.

8 Recursos práticos

Os recursos práticos referem-se às tarefas práticas complementares, ao uso de dicionários, livros e quaisquer outros materiais ou meios possíveis que o aprendiz utiliza para se ajudar no processo da aprendizagem. O gráfico 4.12 trata do conhecimento do aluno sobre esse aspecto.

Questões 35-44:

- 35. Sei como encontrar meus próprios meios de praticar o espanhol.
- 36. Leio tanto quanto posso em língua espanhola.
- 37. Tento praticar minha habilidade/competência oral com falantes de espanhol.
- 38. Tento usar a língua espanhola tanto quanto possível, ainda que erre.
- 39. Pratico com as pessoas que estudam a mesma língua.
- 40. Quando não entendo alguma coisa, peço ajuda a um falante de espanhol.
- 41. Tento aprender sobre a cultura espanhola.

42. Antes de usar o espanhol, penso em como poderei pedir ajuda se não puder expressar-me claramente ou se não souber uma palavra.

43. Tento achar tudo que posso sobre aprendizagem de espanhol lendo livros ou artigos.

44. Antes de começar uma tarefa em espanhol, asseguro-me de ter um dicionário ou outros recursos.

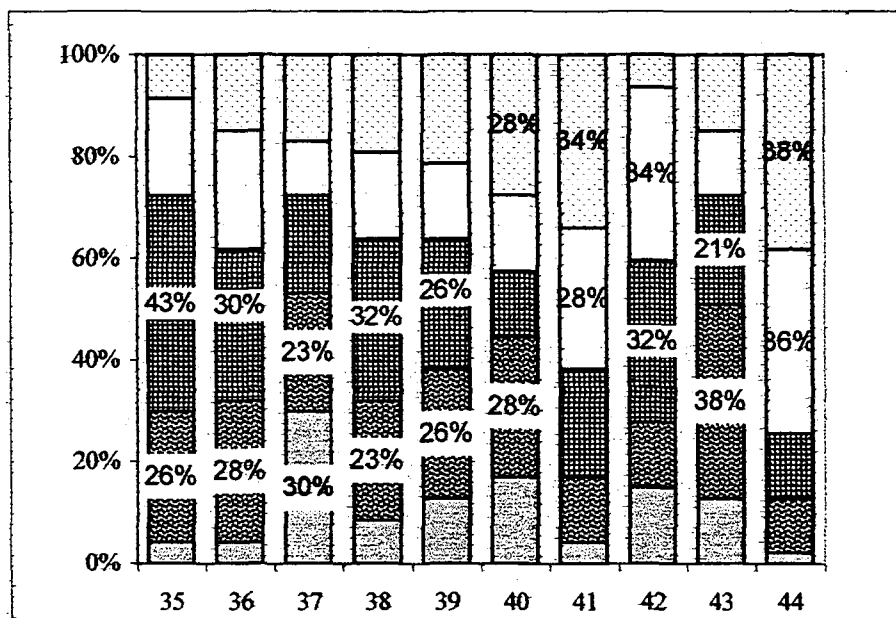


Gráfico 4.12 - Recursos práticos

No maior subgrupo de variáveis, no qual nove questões são apresentadas para detectar a utilização de recursos práticos, percebe-se que a maioria dos entrevistados responderam que às vezes ou muitas vezes utiliza algum tipo de recurso prático.

Por um lado, pode-se verificar que só às vezes ou raramente os aprendizes tentam praticar a sua habilidade oral com falantes de espanhol (questão 37). Por outro, ao analisar as respostas as questões 41 e 44, observa-se que um grande número de participantes quase sempre ou a maioria das vezes tenta aprender sobre a cultura espanhola e assegura-se de ter os recursos que sejam necessários antes de começar uma tarefa em espanhol.

9 Recursos afetivos

Os recursos afetivos dizem respeito à **temperatura emocional** e à atitude do aprendiz, assim como a sua capacidade para diminuir a ansiedade na aprendizagem do espanhol. Os resultados são apresentados no gráfico 4.13.

Questões 45-46:

45. Tento relaxar quando tenho receio de usar a língua espanhola.

46. Anoto diariamente minhas experiências e impressões ao longo do meu processo de aprendizagem da língua espanhola.

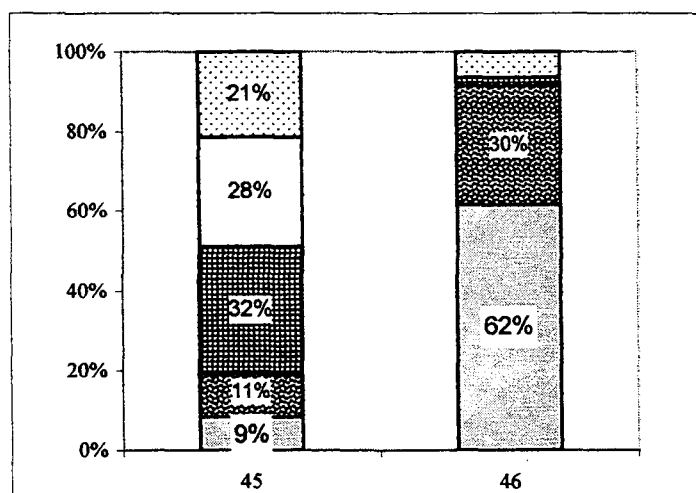


Gráfico 4.13 - Recursos afetivos

Quanto às possibilidades de uso de recursos afetivos, os entrevistados mostraram-se divididos dentro das duas variáveis utilizadas no subgrupo. Quanto ao relaxamento quando usa a língua espanhola, a maioria respondeu que tenta fazê-lo muitas vezes ou a maioria das vezes, com tendência para quase sempre. Já no uso de anotações diárias das experiências, a grande maioria respondeu que raramente ou às vezes utiliza esse método.

4.3 ANÁLISE DE CORRESPONDÊNCIA DOS RESULTADOS

Pereira (2001) afirma que uma abordagem de simples análises de frequências ou **análise univariada**, onde se apresentam só as porcentagens (%) relativas dos dados obtidos nos trabalhos de pesquisa, como a **análise descritiva** mostrada na seção 4.2.1, pode “gerar informações erradas” (p.147) ou pode “não revelar informações imediatamente aparentes” (p.106), por isso, para um melhor trabalho de pesquisa, deve-se considerar uma **análise multivariada** desses dados qualitativos.

A análise multivariada é um procedimento que viabiliza um estudo estatístico das respostas obtidas neste trabalho através do questionário. Essa análise permite produzir uma série de conclusões que têm possibilidades reais de aplicação; é uma abordagem analítica que considera o comportamento de muitas variáveis simultaneamente (PEREIRA, 2001). Uma dessas análises multivariadas é a **análise de correspondência** (*correspondence analysis*), usada “quando se quer examinar as relações entre variáveis categóricas nominais e/ou as categorias dessas variáveis” (PEREIRA, 2001, p. 149). É uma técnica que permite um cruzamento de variáveis categóricas como as que temos em mãos, além de analisar a distribuição da massa de dados de um conjunto de observações.

Nosso estudo examinou o cruzamento dos nove sub-grupos de estratégias metacognitivas que são as nossas variáveis, com os cinco níveis da escala de *Likert* que representam as nossas categorias, tomando como medida as respostas dos aprendizes às 46 questões apresentadas no questionário.

Interessa-nos igualmente reconhecer as relações entre esses dois perfis: os sub-grupos de estratégias e os níveis na escala.

Na aplicação da análise de correspondência, foram seguidas várias etapas:

A. Definições das variáveis e categorias nominais

Neste trabalho consideraram-se como variáveis os nove sub-grupos em que estão divididas a primeira, segunda e terceira parte do nosso questionário, como descritas na seção 3.4, que podemos ver a seguir:

Primeira parte: Planejamento

1. Definição de metas/objetivos
2. Organização prévia / Análise da tarefa
3. Planejamento Organizacional
4. Atenção seletiva

Segunda parte: Avaliação

5. Monitoramento (ao longo da tarefa)
6. Pós-avaliação
7. Análise dos erros

Terceira parte: Recursos

8. Recursos práticos
9. Recursos afetivos

As cinco categorias são classificadas de acordo com os 5 níveis da escala de *Likert*:

1. Raramente
2. Às vezes (inferior a 50%)
3. Muitas vezes (50%)
4. A maioria das vezes (acima de 50%)
5. Quase sempre

B. Ajuste das premissas da escala aos dados

Examinou-se a massa de dados obtidos, dispondo as respostas dentro dos sub-grupos de variáveis, seguindo com o cruzamento dentro das categorias de resposta.

C. “Rodaram-se” (PEREIRA, 2001, p. 150) as análises em um pacote estatístico

Esta parte estatística e sua discussão técnica encontram-se no Anexo G, pois sua descrição detalhada foge do nosso objetivo, embora sirva de fundamento principal e indispensável para a discussão dos resultados coletados.

4.3.1 Discussão dos resultados por variáveis

Já foi argumentado na seção 2.4.2 que o aprendiz pode ser considerado, nesta pesquisa, como um gerente que tem como objetivo a aprendizagem do espanhol como segunda língua. Também foi colocado que o ciclo de regulação metacognitiva, ou ciclo de PDCA, permite visualizar de forma mais clara as sucessivas etapas que o aprendiz tem de gerenciar para atingir as suas metas propostas.

Assim, ao analisar e caracterizar os conhecimentos metacognitivos estratégicos dos aprendizes sobre as estratégias metacognitivas, objetivo principal desta pesquisa, poderemos saber se regulam a sua metacognição e se gerenciam a sua aprendizagem de línguas com uma maior autonomia.

Reproduzimos, a seguir, a figura 3 adaptada do ciclo de PDCA, tal como foi exposto na seção 2.4.2 (pág. 40), para auxiliar na interpretação dos resultados que passaremos a discutir.

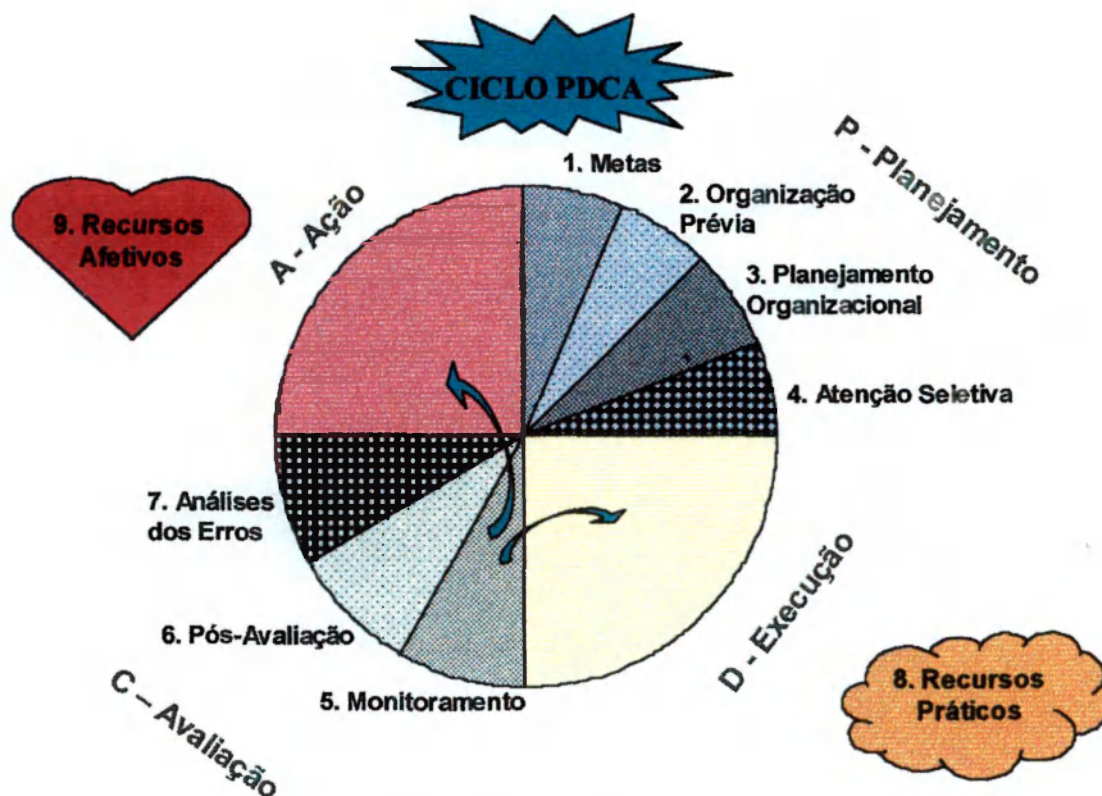


Figura 3 – Ciclo de Regulação Metacognitiva

A massa de dados que permite esta discussão dos resultados está representada na **tabela de contingência** (ver Anexo G), que demonstra a disposição das respostas dos aprendizes questionados dentro das categorias por sub-grupo de variáveis no chamado **Perfil de Linha** (*Row Profile*), que caracteriza cada uma das variáveis do planejamento, da avaliação e dos recursos, segundo uma distribuição proporcional em colunas por categorias ou níveis da escala de *Likert*.

Nas próximas seções, os gráficos apresentam as frequências das respostas dos aprendizes e foram obtidos a partir dos perfis de linha para cada variável em estudo.

4.3.1.1 Planejamento

Através da análise do gráfico 4.14 pode-se perceber que o grupo relativo à **definição de metas/objetivos** (variável 1) apresenta em um maior número de respostas na categoria “maioria das vezes”; sendo que categorias “quase sempre” e “muitas vezes”, também são frequentes, o que indicaria que os aprendizes saberiam

como fixar as suas próprias metas de aprendizagem e como se aperfeiçoar nos diferentes aspetos da língua espanhola; do mesmo modo teriam consciência dos objetivos das tarefas na aula de espanhol.

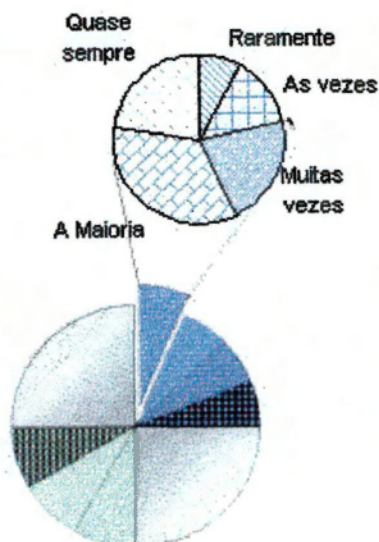


Gráfico 4.14 - Definição de Metas /Objetivos

Dentro do grupo do planeamento, é interessante observar no gráfico 4.15, relacionado com a **organização prévia / análise da tarefa** (variável 2), que as categorias “muitas vezes” e “às vezes” aparecem como as de maior número de respostas.

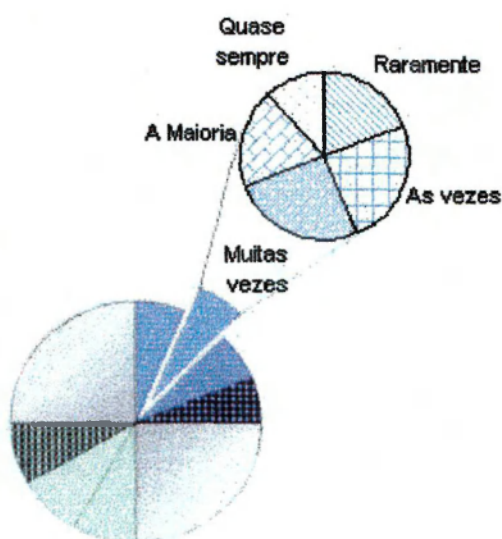


Gráfico 4.15 - Organização prévia / Análise da tarefa

Por um lado, isso mostraria que os aprendizes organizam-se metade das vezes ou poucas vezes (menos de 50%) antes de começar uma tarefa em espanhol e, por outro, que os aprendizes se contradizem, pois como veremos a seguir, as

respostas para a variável 3, sobre planejamento organizacional (relacionado estreitamente com a organização prévia) concentram-se na categoria “muitas vezes”.

Essa contradição indica possivelmente que os aprendizes não relacionam ambas as estratégias (organização prévia ou análise da tarefa/planejamento organizacional) como prevê o ciclo de PDCA. A razão disso pode estar numa postura cultural, onde o aprendiz “pula” a análise prévia e vai diretamente à execução da atividade ou tarefa de língua espanhola (cf., p.ex. , LEWIS, 1996).

Observando o gráfico 4.16, o **Planejamento organizacional** (variável 3) é realizado “muitas vezes”, com tendência a “maioria das vezes” pelos aprendizes. Isto permitiria supor que existe uma tendência a se organizar para realizar a aprendizagem em geral, enquanto que o planejamento das partes que serão expressas em uma tarefa se daria com uma frequência de 50%.

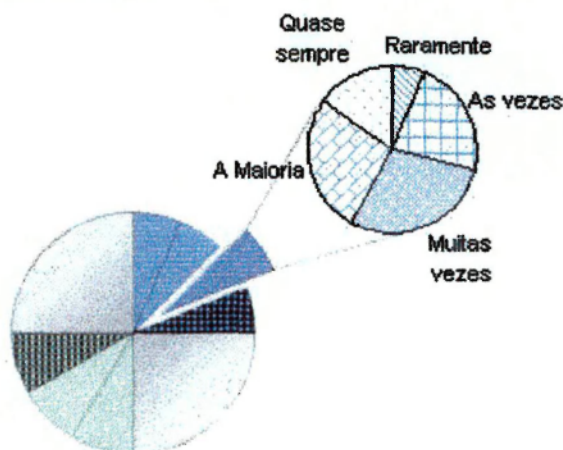


Gráfico 4.16 - Planejamento organizacional

Do mesmo modo, pode-se observar no gráfico 4.17 que, dentro das estratégias metacognitivas, a **Atenção Seletiva** (variável 4) é associada, fundamentalmente, à categoria “quase sempre” e a “maioria das vezes”. Portanto, este resultado mostra uma tendência positiva dos aprendizes no momento de concentração nas atividades que devem desenvolver quando lidam com esta língua estrangeira.

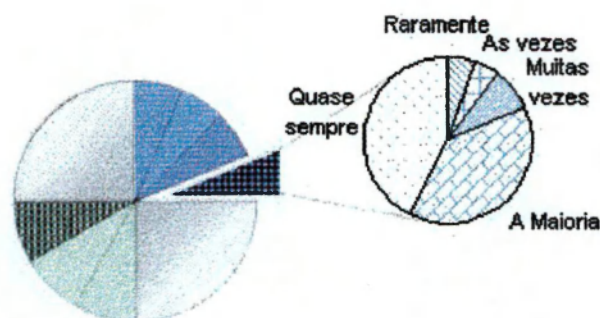


Gráfico 4.17 – Atenção seletiva

4.3.1.2 Avaliação

Paralelamente à análise do planejamento, no gráfico 4.18, o sub-grupo da avaliação, o **Monitoramento** (variável 5) mostra claramente que a maior parte das respostas entra nas categorias mais altas. A maioria das respostas entra nas categorias “a maioria das vezes” e “muitas vezes”, vindo a seguir a resposta “quase sempre”. Assim sendo, os aprendizes saberiam como monitorar o seu processo de aprendizagem, verificando sua compreensão e avaliando sua produção de língua após a execução de uma tarefa, sendo capazes de reconhecer os erros cometidos.

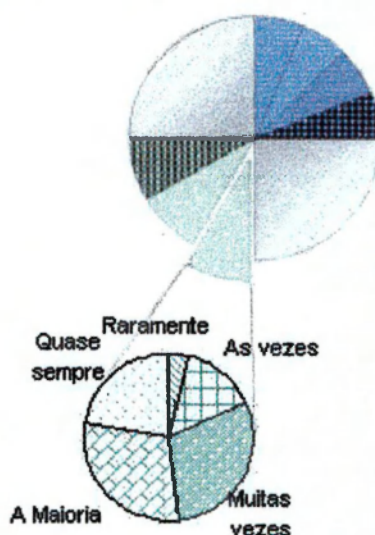


Gráfico 4.18 - Monitoramento

Observando o gráfico 4.19, a **Pós-avaliação** (variável 6) é realizada “muitas vezes” e a “maioria das vezes” pelos aprendizes. Isto permitiria supor que existe uma tendência a avaliar os progressos na aprendizagem como um todo e a verificar os trabalhos depois de realizadas as tarefas de espanhol.

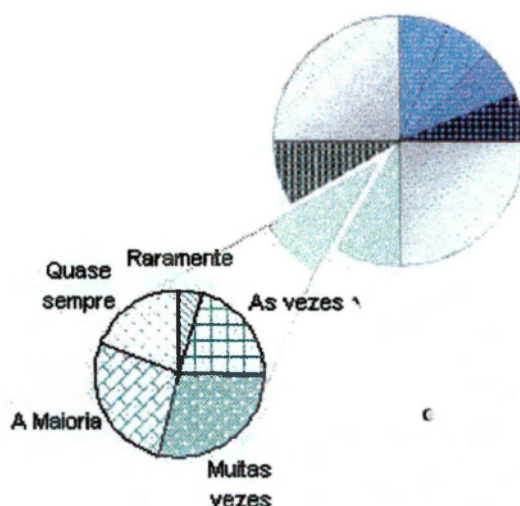


Gráfico 4.19 - Pós-avaliação

Para a nossa surpresa, no gráfico 4.20, a **Análise de erros** (variável 7) se associa à categoria “quase sempre”: ou seja, esses resultados indicariam uma tendência dos aprendizes a analisar os erros, normalmente, depois de ter finalizado uma atividade em espanhol e, desta maneira, tentar aprender através deles. No entanto, a nossa experiência em sala de aula repetidamente nos mostra que toda vez que entregamos as provas para a auto-análise, a maioria dos aprendizes simplesmente as guarda na sua mala sem discutir com o professor as correções realizadas.

Assim, podemos supor que os aprendizes, ou, realmente acreditam que fazem tal análise (quando, na realidade, não a fazem), ou , que eles não sabem como fazer essa análise dos erros.

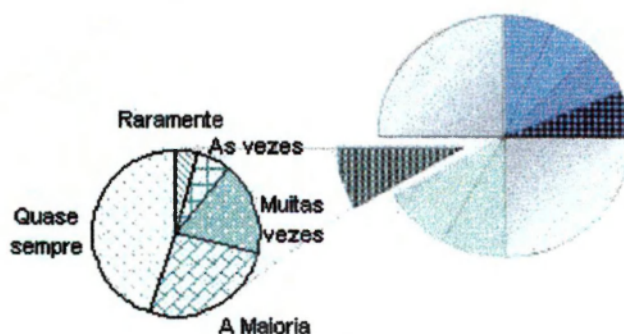


Gráfico 4.20 - Análise dos erros

4.3.1.3 Recursos práticos e afetivos

Através da análise do gráfico 4.21, podemos ver que no item **Recursos práticos** (variável 8) aparecem as categorias centrais como as mais freqüentes, o que indicaria uma clara tendência a usar, em aproximadamente 50% das vezes, os dicionários, livros e quaisquer outros materiais ou meios possíveis para se ajudar no processo de aprendizagem.

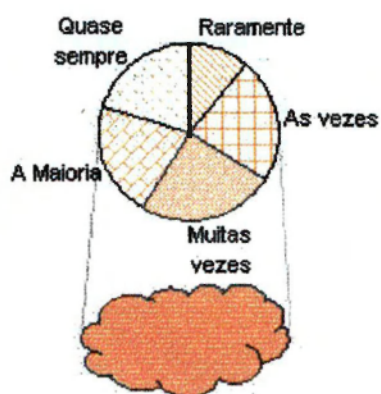


Gráfico 4.21 - Recursos práticos

Finalmente, os **Recursos afetivos** (variável 9), apresentados no gráfico 4.22, associam-se com as categorias “às vezes” e “raramente”, o que nos permitiria argumentar que os sujeitos pesquisados, na sua maioria, quase nunca fazem anotações das suas experiências e impressões ao longo do processo de aprendizagem de língua espanhola. Assim, aparentemente eles não sabem utilizar estratégias que permitiriam diminuir a sua ansiedade através do autoconhecimento de sua realidade cognitiva/ psicológica.

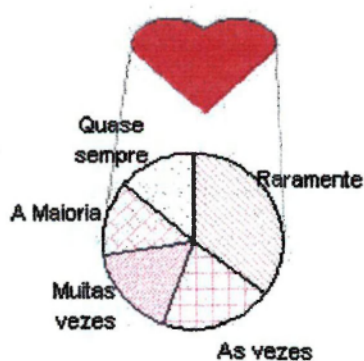


Gráfico 4.22 - Recursos Afetivos

4.3.2 Discussão dos resultados por categorias

Para sintetizar os conceitos anteriores, podemos examinar os resultados dessa análise estatística num espaço plano, de duas dimensões. Para isso, o estudo gerou o gráfico 4.23 que mostra os sub-grupos de estratégias metacognitivas e os níveis da escala de *Likert* simultaneamente projetados no sistema de coordenadas das dimensões 1 e 2 (PEREIRA, 2001, p.146).

A representação gráfica da análise de correspondência vem fornecer uma visualização mais concreta das relações entre as categorias (escala de *Likert*) e as variáveis em estudo (sub-grupos das estratégias metacognitivas).

No gráfico a seguir, podemos examinar as relações de proximidade geométrica e as projeções em dimensões que podem ser identificadas a partir dos pontos do gráfico (PEREIRA, 2001, p. 142).

Nesse gráfico, o que se pretende mostrar é **quão próximos estão as variáveis consideradas das categorias estabelecidas.**

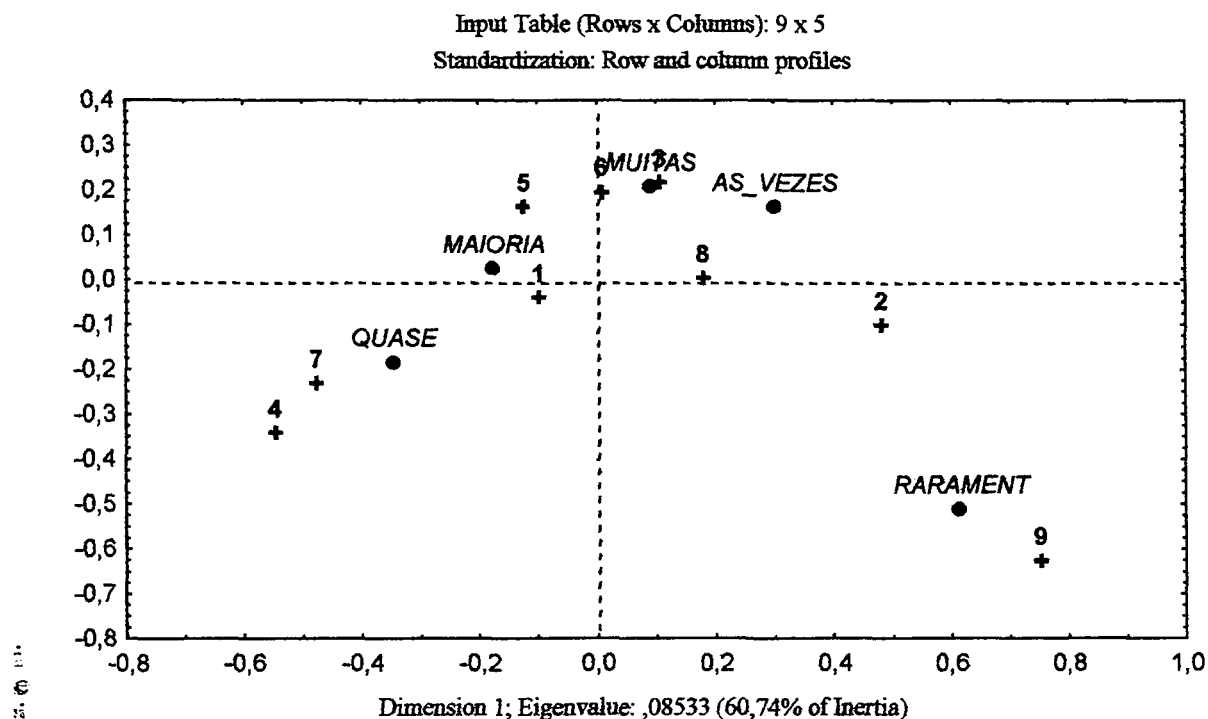


Gráfico 4.23 - Análise de correspondência – dimensão 1x2

Nesse gráfico, os números correspondem as variáveis em estudo:

1. Definição de metas/objetivos; 2. Organização prévia / Análise da tarefa
3. Planejamento Organizacional; 4. Atenção seletiva
5. Monitoramento; 6. Pós-avaliação; 7. Análise dos erros
8. Recursos Práticos; 9. Recursos Afetivos .

As palavras representam as categorias da escala de *Likert*:

Quase: quase sempre

Maioria: maioria das vezes

Muitas: muitas vezes

As vezes: idem

Raramente: raramente

Analisando os dados a partir das categorias ou níveis de *Likert* (quase sempre a raramente), podemos observar que:

- as respostas para as questões do sub-grupo 7 -**Análise de Erros**- e do sub-grupo 4 -**Atenção Seletiva**- enquadram-se no nível “quase sempre”;
- as respostas para o sub-grupo 1 -**Definição de Metas/Objetivos**-, correspondem ao nível “a maioria das vezes”;
- no sub-grupo 5 -**Monitoramento**- as respostas encaixam-se predominantemente entre os níveis “a maioria das vezes” e “muitas vezes”;

- as respostas para as questões dos sub-grupos 3 **-Planejamento organizacional-** e 6 **-Pós-avaliação-** são posicionadas no nível *“muitas vezes”*;
- o sub-grupo 8 **-Recursos Práticos-** aparece entre *“muitas vezes”* e *“às vezes”*;
- os sub-grupos 2- **Organização Prévia/Análise da tarefa-** e 9 **-Recursos Afetivos-** encontram-se nos níveis *“às Vezes”* ou *“raramente”*.

As considerações feitas através dessa Análise de Correspondência têm um nível de significância de 5%, o que indica que podemos ter um 95% de confiança nos resultados.

4.4 RELAÇÃO ENTRE A ANÁLISE DE CORRESPONDÊNCIA E O CICLO DE REGULAÇÃO METACOGNITIVA

Nesta pesquisa consideramos que o aprendiz pode ser visto como um gerente que tem como objetivo a aprendizagem do espanhol como segunda língua. Rubin (2001, 2002) chama este processo de LSM (*learner self management*) ou autogerenciamento do aprendiz. O termo refere-se “à habilidade para aplicar procedimentos (estratégias metacognitivas) e acessar conhecimentos/crenças para atingir metas de aprendizagem em um ambiente dinâmico” (RUBIN, 2002).

Ao transferir os resultados da análise de correspondência, discutidos na seção 4.3.1 e 4.3.2, para o ciclo de PDCA, visualizamos o uso que o aprendiz faz de seu conhecimento metacognitivo ao aplicar as estratégias metacognitivas de planejamento, avaliação e recursos, e podemos, assim, dimensionar a sua capacidade de autonomia.

Na figura 4 pode-se observar o ciclo de PDCA ou de regulação metacognitiva com a correspondente distribuição das estratégias em cada etapa metacognitiva com base nas categorias da escala de *Likert* (níveis de 1 a 5) conforme explicado anteriormente neste capítulo.

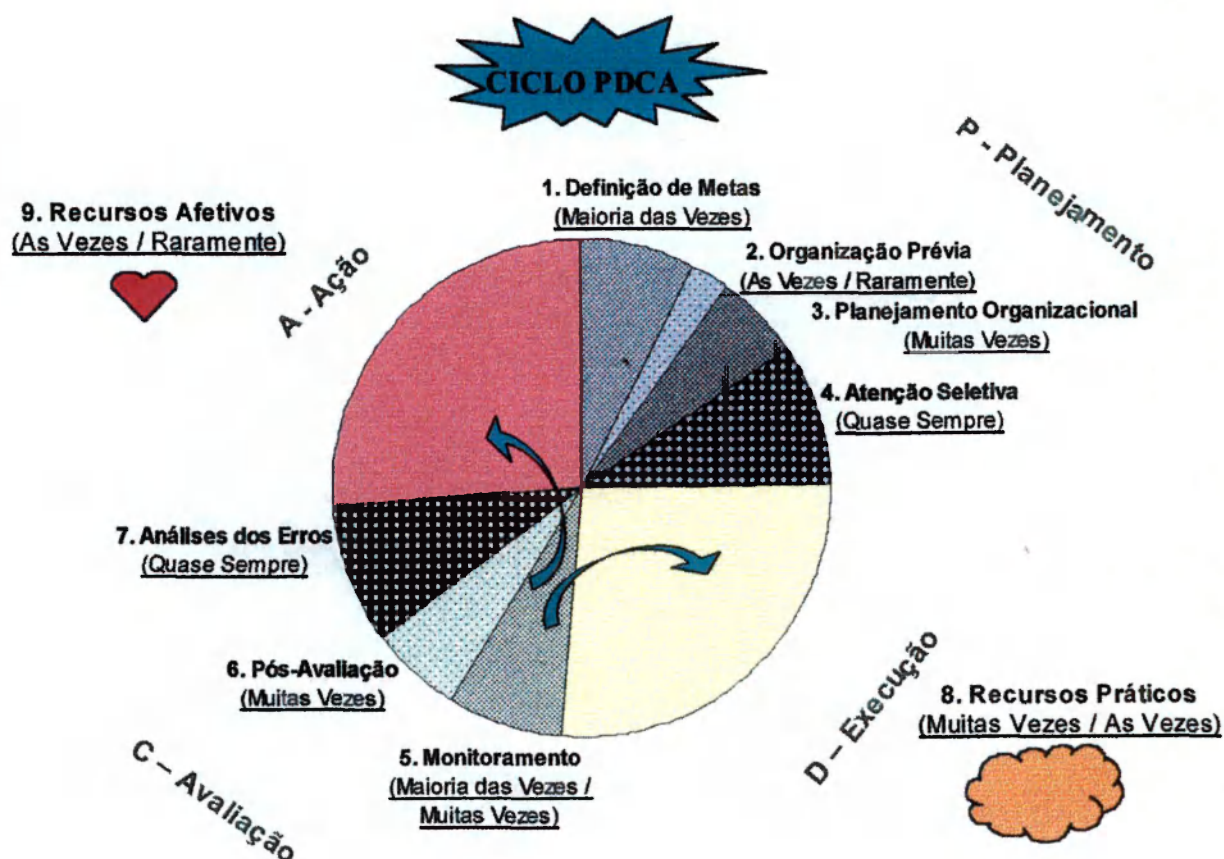


Figura 4 - Resultados estatísticos representados por variáveis no ciclo de regulação metacognitiva (PDCA)

Podemos observar nessa figura a variação das respostas dadas aos grupos específicos de estratégias metacognitivas da primeira fase do processo de aprendizagem de segundas línguas, ou fase de **P-Planejamento** (definição de metas, organização prévia, planejamento organizacional e atenção seletiva).

Desta maneira, podemos inferir que os aprendizes têm consciência de quais são as metas ou resultados que se devem alcançar na aprendizagem de espanhol, pois, para a variável 1 (definição de metas), a resposta "a maioria das vezes" aparece como a mais freqüente. Também é possível inferir que eles sabem como se concentrar durante as tarefas ou atividades realizadas nessa aprendizagem, dado que a variável 4 (atenção seletiva) aparece com a predominância da resposta "quase sempre". Do mesmo modo, podemos deduzir que eles têm consciência de como planejar as tarefas, pois para a variável 3 (planejamento organizacional) as respostas concentram-se no nível "muitas vezes".

É interessante observar os resultados, para a variável 2 (organização prévia), indicam os níveis “às vezes” e “raramente”, enquanto que as respostas dos aprendizes para a variável 3 (planejamento organizacional) indicam que eles sabem planejar a sua aprendizagem. Como as perguntas para a variável 2 concentram-se na organização prévia de atividades específicas e as perguntas para a variável 3 abrem-se para o planejamento organizacional mais geral do processo de aprendizagem, poderíamos inferir que só às vezes os alunos procuram analisar o material a ser estudado ou a tarefa a ser executada e determinar um plano de ação específico, mas seriam capazes de planejar aspectos mais gerais envolvidos na aprendizagem (uso do tempo, por exemplo).

A fase metacognitiva seguinte do processo de aprendizagem de segundas língua representada no ciclo do PDCA é a **C-Avaliação** (*Checking*). Nesta fase, os aprendizes demonstram que têm conhecimento das estratégias metacognitivas que permitem a avaliação das tarefas ou atividades propostas. Os aprendizes sabem como monitorar as suas atividades verificando o grau de compreensão da informação e o desempenho na língua espanhola ao longo das atividades, visto que a variável 5 (monitoramento) aparece a “maioria das vezes” ou “muitas vezes”. Aparentemente, eles possuem um conhecimento metacognitivo um pouco menos adequado no que diz respeito à avaliação após a execução de uma tarefa, pois a variável 6 (pós-avaliação) é caracterizada pelo nível “muitas vezes”.

Por outro lado, os aprendizes demonstram ter um maior grau de conscientização a respeito do valor que a análise dos erros (variável 7) tem na aprendizagem, o que os capacitaria a refletir sobre o que têm de melhorar na sua aprendizagem de espanhol.

No que diz respeito aos recursos utilizados pelos aprendizes, podemos deduzir que os práticos (variável 8) são mais usados e conhecidos que os afetivos (variável 9).

Os resultados do nosso trabalho também apresentam uma grande semelhança com os trabalhos como o de O'Malley e Chamot (1990, p.121), que mostram que os aprendizes de segundas línguas ou línguas estrangeiras usam, entre as estratégias metacognitivas, mais freqüentemente as estratégias de planejamento e menos as de auto-avaliação e automonitoramento. Igualmente, Oxford (1990) cita que em outros estudos anteriores realizados por ela e seus

colaboradores, os aprendizes de línguas estrangeiras reportaram ter usado certas estratégias metacognitivas, tais como o uso do tempo corretamente, mas não souberam avaliar os seus progressos com precisão ou procurar oportunidades de praticar a língua. Para Oxford “obviamente, os aprendizes devem aprender muito mais sobre as estratégias metacognitivas essenciais” (O’MALLEY; CHAMOT, 1990, p. 138).

4.5 RESULTADOS DA ANÁLISE DAS CARTAS ESCRITAS PELOS APRENDIZES

Finalmente, para complementar os dados coletados através do questionário, o aprendiz deve escrever uma carta a um amigo, dando-lhe conselhos de como aprender espanhol o mais efetivamente possível. Os textos originais foram digitados e podem ser consultados no anexo Y.

Como já vimos na seção 3.3 e 3.4, usando a carta como um outro instrumento para a coleta de dados, permite-se aos aprendizes refletir sobre as suas próprias experiências de aprendizagem ao ter que elaborar as suas respostas. Assim podemos, investigar o que ele conhece ou acredita conhecer através de suas próprias palavras.

Para a análise das cartas,

- a) consideramos que as cartas refletem as crenças dos aprendizes, pois as respostas não são induzidas;
- b) analisamos e mapeamos as cartas, categorizando as estratégias relatadas pelos aprendizes de acordo com as estratégias listadas no questionário (ver Anexo I);
- c) para refinar a análise, distribuímos as estratégias aconselhadas nas cartas também de acordo com os níveis de língua que os aprendizes estão cursando.
- d) verificamos se haveria coincidência entre as estratégias listadas no questionário e as relatadas pelos aprendizes, contrastando essas últimas com os resultados da análise de correspondência apresentados no ciclo de regulação metacognitiva (PDCA).

A nossa primeira intenção era analisar tanto os questionários como as cartas, entretanto, o mapeamento dos conteúdos deixou claro que não existem diferenças muito significativas entre os níveis no que diz respeito ao tipo de estratégias apontadas pelos aprendizes.

A partir do mapa (Anexo I) podemos desenhar o quadro abaixo que nos dá uma visão mais geral de quais são as estratégias que esses aprendizes consideram mais eficazes.

QUADRO 2 – ESTRATÉGIAS RELATADAS NAS CARTAS

ESTRATÉGIAS	APRENDIZES Total: 47	PORCENTAGENS (%)
I. PLANEJAMENTO	22	47%
II. AVALIAÇÃO	7	15%
III. RECURSOS PRÁTICOS	46	98%
IV. RECURSOS AFETIVOS	2	4%

O esquema mostra claramente que, independentemente do nível cursado, a grande maioria (aproximadamente 98%) aconselha aos amigos a utilizarem os recursos práticos nas suas diferentes formas: escutando músicas, assistindo filmes, lendo livros em língua espanhola, conversando com falantes de espanhol ou com seus próprios colegas, usando a língua espanhola sem temor a errar, aprendendo sobre a cultura espanhola ou usando outros recursos práticos. Os nossos resultados ficaram bem próximos dos de Paiva (1998), que analisou as estratégias dos alunos do curso de Letras da UFMG aprendizes de língua inglesa. Por exemplo, a estratégia mais apontada pela autora é a leitura, como um dos meios mais utilizados para se aprender a língua. No nosso mapa também se pode observar que 57% dos aprendizes aconselham a seu amigo que leia o mais que puder em língua espanhola.

Em segundo lugar aparece o planejamento em que, especialmente, a estratégia metacognitiva de se organizar para dedicar-se ao estudo do espanhol (32%) e a concentração quando alguém fala espanhol (21%), foram as mais computadas dentre todas as estratégias do planejamento. Nestes pontos, os resultados do nosso trabalho também mostram uma grande semelhança com os da terceira parte da pesquisa de Paiva (1998), pois dentro das estratégias metacognitivas, os alunos apontaram como a mais utilizada a de prestar atenção quando alguém está falando na língua estrangeira.

Muito interessante é observar que a avaliação foi considerada só por um 15% dos sujeitos pesquisados, o que indica que as estratégias metacognitivas de avaliação não são vistas como eficazes. A única estratégia considerada por mais de um aprendiz foi a de aprender através dos erros (13%).

Finalmente, os recursos afetivos são considerados por somente 2 (dois) aprendizes, o que nos permite inferir que eles não têm consciência da importância da parte afetiva no seu processo de aprendizagem. Assim como na pesquisa de Paiva (op. cit.), a estratégia de anotar diariamente as experiências e impressões ao longo do processo de aprendizagem de espanhol não é nem sequer sugerida, pois, como é justificado por essa pesquisadora, os diários não fazem parte da cultura acadêmica brasileira.

A figura que mostra a relação entre o PDCA e as estratégias tal como relatadas nas cartas está no Anexo J.

A continuação reproduzimos, para ilustrar o discutido acima, alguns trechos das cartas que consideramos mais proveitosos e que mostram as estratégias metacognitivas que foram categorizadas de acordo com o nosso questionário.

Como já dissemos, o uso dos Recursos Práticos foi apontado em primeiro lugar (98%). As estratégias comentadas pelos aprendizes e suas respectivas porcentagens (%) correspondem às questões a seguir:

- 35. Sei como encontrar meus próprios meios de praticar o espanhol: 55%.
- 36. Leio tanto quanto posso em língua espanhola: 57%.
- 37. Tento praticar minha habilidade/competência oral com falantes de espanhol: 51%.
- 38. Tento usar a língua espanhola tanto quanto possível, ainda que erre: 21%.
- 39. Pratico com as pessoas que estudam a mesma língua: 32%.
- 41. Tento aprender sobre a cultura espanhola: 40%.
- 43. Tento achar tudo que posso sobre aprendizagem de espanhol lendo livros ou artigos: 8%.

44. Antes de começar uma tarefa em espanhol, asseguro-me de ter um dicionário ou outros recursos: 17%.

- A1: [...] você terá a oportunidade de interagir com outra cultura, ampliando seus conhecimentos de mundo. Posso ajudá-lo no que precisar durante seu aprendizado, tanto com materiais que possuo, como: livros, gramáticas, CD's, bem como a treinarmos o espanhol falado. [...] (Q 35/39/41)
- A2: [...] procurar estar sempre em contato com a língua espanhola. Seja através de livros, músicas e a própria conversação com os colegas de classe. Buscar informações sobre as culturas dos países que falam espanhol também é muito bom. [...] (Q 35/39/41)
- A3: [...]. Procure sempre estar em contato, ouvindo música, freqüentando todas as aulas, forçando-se a falar, mesmo que saia errado (não só nas aulas, mas com outros estudantes ou professores); [...] (Q 35/37/38)
- A5: [...] É bom ler bastante em espanhol (o que precisava fazer mais...). E também aprender sobre a cultura, ouvir músicas, praticar, tendo sempre em vista o objetivo final. [...] (Q 36/41)
- A9: [...] você poderia começar reinstalando os seus programas computacionais em língua espanhola, eu tenho alguns CD's em espanhol, posso te emprestar para você ouvir enquanto faz alguma coisa. [...] uma dica que também acho importante: nas suas horas vagas você poderia entrar naquelas salas de bate-papo da internet, de país de língua espanhola. Eu sempre faço isso. Assim, você teria contato com falantes nativos, e sem sair da sua casa. [...] (Q 35/37).
- A11: [...] você pode utilizar diversos recursos, [...], para estudar sozinho. Através de vídeos, livros, revistas e principalmente na internet você poderá encontrar infinitas informações e maneiras diferentes de aprender a língua espanhola. Você pode também combinar com seus amigos e criar um grupo de estudos fora do horário de aulas. E para finalizar a principal dica é não desanimar nunca. [...] (Q 35/36/39)
- A12: [...] Sempre que tiver oportunidades fale com pessoas em espanhol. Isso ajuda a perder a vergonha e a ganhar fluência. [...] (Q 38)
- A16: [...] Sempre que tiver oportunidade de conversar com um nativo, o faça, prestando bastante atenção para aprender ao máximo e tente falar sem medo de cometer erros. Fale, também, sozinho em espanhol, pois isso vai te dar mais segurança quando você for falar com alguém. [...] (Q 37/38)
- A23: [...] Você precisa fazer todos os exercícios e fazer pesquisas adicionais, além de ler artigos em espanhol. [...] (Q 43).
- A22: [...] deverá se interessar por sua cultura (costumes, literatura, músicas, etc) [...] a aquisição de bons materiais didáticos e para-didáticos serão muito úteis. [...] (Q 41/43)
- A25: [...] Leia muito, tanto a parte histórica, quanto a parte política, literária e a cultura do país. Quando tiver dúvidas consulte dicionários, sua professora, internet, permaneça pesquisando sobre a língua. [...] (Q 36/44)
- A37: [...] Leia o que puder em espanhol, procurando sempre consultar dicionários para entender palavras desconhecidas. Se tiver oportunidade de praticar oralmente com algum falante da língua, aproveite! Isso é de grande importância para você aprender e para desinibir-se no uso do espanhol. [...] (Q 36/37/44)

Em segundo lugar (47%), aparecem as estratégias de Planejamento concentradas nas questões 10 e 15, com menor frequência no nível de língua V.

A continuação relaciona-se as questões apontadas com suas respectivas porcentagens (%):

1. Sei como fixar minhas próprias metas de aprendizagem: 4%.
4. Quando estou participando de aulas em espanhol, penso sobre o meu objetivo final, a aprendizagem da língua: 2%.
9. Sei como organizar minha aprendizagem: 2%
10. Organizo meu horário semanal com tempo suficiente para dedicar-me ao estudo de espanhol: 10%.
15. Quando alguém está falando espanhol, tento concentrar-me no que a pessoa está dizendo: 21%.
16. Quando uma pessoa está falando espanhol, tento me concentrar deixando fora de minha mente os tópicos não relacionados ao tema: 17%.

Ilustramos com os trechos a seguir:

A5: Já que você decidiu aprender espanhol, espero que também saiba que para isso precisará se dedicar muito.[...] Procuo ficar sempre muito atenta nas aulas, prestando atenção não só na matéria, mas também na pronúncia das palavras. Reservo um tempo dos meus estudos para as tarefas de espanhol. Também, além do material indicado nas aulas, tenho buscado outros para me aprimorar.[...] tendo sempre em vista o objetivo final.[...] (Q 4/10/15/16)

A12:[...] Outra coisa importante é escutar TV, rádio de diferentes países hispano-falantes. A diferença de sotaque deve ser identificada, e a compreensão só depende do treino.[...] (Q 15/16)

A19:[...] Deve buscar ir atrás de coisas. Tirar suas dúvidas. Perguntar. Prestar atenção do que as pessoas falam.[...] Reserve um tempo durante a semana para você estudar espanhol.[...] (Q10/15)

A25:[...] Preste atenção na pronúncia dos falantes nativos, em canais televisivos e de sua professora.[...] Estipule um horário dedicado ao estudo da língua, além do horário de aula, a organização é importante para esse aprendizado.[...] (Q 9/10/15/16)

A30: Para que sua aprendizagem de Espanhol possa ocorrer de maneira efetiva, o melhor que você pode fazer é planejar seus objetivos, para que possa atingí-los um de cada vez.[...] (Q 1)

A31: Amigo, organiza sua mente e coloque acima de tudo o que você quer com o espanhol. Com objetivos tudo é mais fácil.[...] Estabeleça seus objetivos com a língua!.[...] (Q 1)

A37: Alegro-me saber que você tem intenções de aprender espanhol! Sugiro que você organize seu tempo, de modo a dedicar várias horas na semana para realmente estudar espanhol. (Q 9/10)

No terceiro lugar aparecem as estratégias de avaliação (15%) e, em maior número a questão 32 que indicamos a seguir junto com as porcentagens analisadas:

- 20. Quando falo em espanhol, reconheço quando pronuncio alguma palavra que soa como se tivesse sido falada por um falante nativo: 2%.
- 21. Quando falo em espanhol, sei quando cometo erros de gramática: 2%.
- 32. Eu tento aprender através dos erros que cometo em espanhol: 13%.
- 33. Peço aos falantes de espanhol que me corrijam, quando eu errar: 6%.

Ilustramos algumas passagens:

A2: [...] Para você aprender espanhol é necessário dedicação e muita vontade. Há muitas maneiras de tornar isso um pouco mais fácil é só você. E, algo de importante é não deixar dúvidas para trás, sempre questionando e perguntando aos professores, pois eles são a grande ponte de ligação que você tem com a língua.[...] (Q 33)

A19: [...] Praticar a oralidade, também é importante. Não tenha medo de falar em espanhol, é com os erros que a gente aprende.[...] Procure se policiar, quando você fala em espanhol, cuidando da pronúncia, da gramática, do sotaque ... Peça a alguém que saiba falar bem que te corrija quando você não entender o que uma pessoa disse, peça para ela te explicar novamente.[...] (Q 20/21/32/33)

A20:[...] E por fim tente falar sempre o idioma e não tenha medo de errar, mas não tome os erros parte de sua fala e tente sempre observá-los e corrigir-los, pois só assim você vai aprender a língua corretamente.[...] (Q 32/33)

Por último os recursos afetivos são apontados por uma % muito baixa (4%) somente na questão 45 “Tento relaxar quando tenho receio de usar a língua espanhola”:

A3: [...] Enfim, procure se dedicar, e não deixe o estudo ficar massacrante e chato; relaxe e faça tudo com gosto e prazer, pois ao contrário, não valerá a pena. Espero que dê tudo certo e que você consiga atingir todos os seus objetivos.(Q 45)

A35:[...] Criar um ambiente favorável ao seu estudo é o truque de aprender uma nova língua.[...] (Q 45)

Neste trabalho, nós pesquisamos os Recursos Afetivos nas cartas, através das respostas equivalentes dos aprendizes às questões 45 e 46 apresentadas no questionário. Porém, depois de ter analisado essas respostas, consideramos que, em futuras pesquisas, outros Recursos Afetivos devam ser caracterizados. Isto surge da análise das cartas onde os participantes mencionam os seguintes Recursos Afetivos:

A11:[...] E para finalizar a principal dica é não desanimar nunca.

A12:[...] Isso ajuda a perder a vergonha e a ganhar fluência.

A16:[...] e tente falar sem medo de cometer erros. Fale, também, sozinho em espanhol, pois isso vai te dar mais segurança quando você for falar com alguém.[...]

A35:[...] O maior obstáculo é falar de auto-confiança. Tem que confiar em si para poder aprender.

Um outro item a considerar nas futuras pesquisas é a consciência metacognitiva que os aprendizes têm da semelhança do português com o espanhol, também mencionado nas cartas.

Como comentário final, pode-se dizer que parece que a progressão no nível da língua, do inferior ao superior, não modifica as crenças sobre as estratégias metacognitivas, demonstrando que estas refletem uma espécie de senso comum não influenciado pelo contínuo processo de aprendizado.

Ao comparar essas primeiras considerações a partir dos trechos das cartas apresentadas nesta seção, notamos uma aparente contradição entre as respostas dos questionários e os conselhos dados pelos aprendizes. Por um lado, um alto número de sujeitos (98%) sugere a seus amigos fazer uso dos **Recursos Práticos** (variável 8) como os citados anteriormente, enquanto foi observado que este Recurso é usado somente 50% das vezes ou menos, em acordo com os resultados representados na figura 4 (pág. 91). Por outro lado, a avaliação quase não aparece nas sugestões dos aprendizes, ainda que o resultado apresentado nesse mesmo ciclo de regulação metacognitiva está dentro das categorias “muitas vezes” até “quase sempre”. O monitoramento (variável 5) só é recomendado por um aprendiz; nenhum comentário quanto à pós-avaliação (variável 6) foi apontado, e somente sete aprendizes relataram as vantagens de se fazer análise de erros (variável 7).

A única coincidência foi a que diz respeito ao uso de recursos afetivos (variável 9) que em ambos os casos somente foi considerada por dois aprendizes e no questionário “às vezes” ou “raramente”.

Essas observações nos levam a pensar que os aprendizes têm consciência metacognitiva, mas que não fazem uso dela. Essa atitude já está imortalizada no conhecido provérbio:

“Faça o que eu digo e não o que eu faço”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS : O DESENLACE?

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

(Paulo FREIRE)

5.1 RETOMADA DAS PERGUNTAS DA PESQUISA

O nosso trabalho buscou caracterizar e analisar o conhecimento metacognitivo estratégico sobre estratégias metacognitivas na aprendizagem do espanhol de um grupo de alunos falantes de português brasileiro do curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal do Paraná.

Trilhando esse caminho, até agora desconhecido na pesquisa brasileira no que diz respeito da aprendizagem do espanhol, procuramos fornecer subsídios, tanto teóricos como práticos, para o desenvolvimento de atividades que permitam ampliar os aspectos críticos e reflexivos dos aprendizes, através do conhecimento e o uso das estratégias de aprendizagem.

Para saber como esses aprendizes, administram sua aprendizagem de espanhol como segunda língua, partimos da seguinte pergunta:

Os aprendizes de espanhol como segunda língua têm um conhecimento metacognitivo estratégico suficiente sobre as estratégias metacognitivas mais efetivas, para poder gerenciar a sua própria aprendizagem visando uma maior autonomia?

Para explorar essa questão, inserimos o nosso estudo no contexto teórico do modelo cognitivo do processamento da informação proposto por Gagné, Yekovich e Yekovich (1993), no qual os processos metacognitivos são descritos como um conjunto de processos que exercem um controle executivo sobre os estágios cognitivos da aprendizagem.

Para poder relacionar esses processos metacognitivos com a aprendizagem autogerenciada de segundas línguas, construímos o nosso arcabouço teórico, utilizando os conceitos sobre metacognição e monitoramento cognitivo de Flavell (1979), que foram revisados e atualizados por Wenden (1998, 2001), para a aprendizagem de segundas línguas.

Quanto ao conceito de estratégias em geral e das metacognitivas em especial, foram discutidas as definições dadas por vários autores. Nesta pesquisa, as estratégias são consideradas como processos de aprendizagem conscientemente escolhidos pelos aprendizes. As estratégias metacognitivas de planejamento, avaliação e recursos práticos e afetivos foram as analisadas no questionário pesquisado.

Para responder a nossa questão mais geral, essa foi desdobrada em duas perguntas mais específicas. A primeira delas visa descobrir qual seria o conhecimento metacognitivo que os aprendizes têm sobre as estratégias metacognitivas.

Nossa análise trata do conhecimento metacognitivo estratégico de aprendizes adultos a respeito das estratégias metacognitivas usadas na aprendizagem de espanhol como segunda língua, sendo utilizadas as abordagens normativa e metacognitiva de pesquisa de crenças. Reforçamos que em nosso trabalho usamos o termo **conhecimento metacognitivo** como sendo equivalente às **crenças** baseadas nas quais os alunos agem.

Para poder pesquisar esse tipo de conhecimento, utilizamos um questionário elaborado para os fins da investigação sobre estratégias metacognitivas (usando a escala Likert de cinco alternativas), complementado pela redação de uma carta, de acordo com a proposta de Cotterall (1999; 2001), na qual se pede que o aprendiz ajude um colega dando sugestões de como melhor aprender uma língua (o que permite aos alunos esclarecer as questões consideradas ou adicionar/sugerir alguns pontos não questionados).

Como foi explicado no início deste trabalho, ao usar uma combinação de dois instrumentos para a coleta de dados, o questionário e a carta, permitiu-se aos alunos, por um lado, responder um maior número de questões objetivas que o

ajudam a se organizar mentalmente e, por outro, refletir sobre as suas próprias experiências de aprendizagem enquanto elabora as suas respostas.

Para o estudo das estratégias metacognitivas, nos apoiamos na descrição e classificação de estratégias metacognitivas de aprendizagem para sala de aula, apresentadas por O'Malley e Chamot (O'MALLEY & CHAMOT, 1990; CHAMOT & O'MALLEY, 1994).

A análise dos resultados do questionário no seu todo revela que os sujeitos questionados têm consciência metacognitiva da maioria das estratégias metacognitivas.

No que diz respeito ao planeamento, os aprendizes são conscientes de quais são as suas metas ou os resultados que devem alcançar na aprendizagem do espanhol, relatam saber como planejar as tarefas e como se organizar para realizar a aprendizagem, assim como se concentrar no que estão fazendo ou no que uma outra pessoa está dizendo em espanhol. Entretanto, podemos inferir que eles não têm consciência metacognitiva da necessidade de se fazer uma organização prévia para uma atividade específica.

Na fase da avaliação, os aprendizes demonstraram que têm um maior grau de conscientização a respeito do valor que o monitoramento e a análise dos erros têm na aprendizagem, e um menor grau no que diz respeito à avaliação após a execução de uma tarefa.

Também podemos inferir que eles têm uma baixa consciência metacognitiva no que se refere ao uso dos recursos afetivos e das vantagens que esses recursos podem apresentar para melhorar a sua aprendizagem de espanhol.

Já de forma um pouco mais deficiente e às vezes contraditória aparecem os recursos práticos. Essa aparente contradição revela-se quando se comparam as respostas dos aprendizes nas questões relativas à maneira de encontrar seus próprios meios de praticar o espanhol, à leitura de textos nessa língua e à prática com as pessoas que estudam a mesma língua, pois os conselhos dados a seus colegas nas cartas e as respostas no questionário muitas vezes não apresentam coerência. Nas cartas, os aprendizes, na sua maioria, aconselham o uso dos recursos práticos como uma forma de melhorar sua aprendizagem de espanhol, enquanto no questionário somente em 50% das vezes, ou ainda menos, são usados estes recursos.

A segunda pergunta específica que norteou nosso trabalho questiona se esse conhecimento estratégico é gerenciado de forma eficaz para o aluno poder reger o seu próprio processo de aprendizagem de forma autônoma. Para explorar esta questão, utilizamos o levantamento realizado quanto ao conhecimento metacognitivo que os aprendizes possuem sobre as estratégias de aprendizagem metacognitivas e discutimos como esse conhecimento estaria inserido dentro de um ciclo de regulação metacognitiva.

Ao final do estudo estatístico da análise de correspondência sobre os resultados do questionário, transferimos os resultados da pesquisa para o ciclo PDCA.

Esse ciclo de PDCA, que chamamos de ciclo de regulação metacognitiva, mostra a distribuição das estratégias em cada etapa metacognitiva. No ciclo podemos ver o uso que o aprendiz faz de seu conhecimento metacognitivo estratégico ao aplicar as estratégias metacognitivas de planejamento, avaliação e recursos, e podemos, assim, dimensionar sua capacidade de autonomia.

A partir dos resultados dos questionários e da sua posterior análise estatística, em termos gerais, podemos inferir que os informantes possuem um bom conhecimento metacognitivo e que são potencialmente autônomos, ou seja, que teriam a capacidade de auto-gerenciar e exercer um controle executivo sobre a sua aprendizagem de espanhol como segunda língua. É uma conclusão que pode surpreender a quem atua numa sala de aula de línguas estrangeiras no Brasil e que, embora não conheça o nível de conhecimento metacognitivo que seus aprendizes possuem (“o saber como fazer”), conhece o “fazer” desses aprendizes. O que deve ser enfatizado é que a pesquisa revela uma capacidade **potencial** de autogerenciamento. O conhecimento que os aprendizes revelam possuir não garante uma ação efetiva. É isso que demonstra a declaração de um dos aprendizes ao redigir a carta em que tenta orientar um amigo que vai começar a aprender uma nova língua: “Bom, o que precisa ser feito nós sabemos, agora é dedicar-se para colocar tudo na prática” (Aluno 5).

Como pontos mais específicos, levando-se em consideração tanto a análise das respostas do questionário sobre estratégias de aprendizagem (visualizado no ciclo de PDCA ou de regulação metacognitiva) e a análise das cartas, o nosso trabalho também revela uma possível inadequação do conhecimento estratégico

metacognitivo dos alunos quanto a dois aspectos: a deficiência na organização prévia das tarefas e a ausência da sugestão da avaliação como modo de melhor aprender uma língua.

Ainda que não tenhamos uma resposta definitiva neste momento, estudos posteriores poderão ser feitos para esclarecer essa discordância entre o que o aprendiz acredita conhecer e o que realmente faz. Deve-se observar que os resultados a que chegamos não contradizem os apresentados nos trabalhos dos autores discutidos no capítulo 3.

5.2 O APRENDIZ COMO INDIVÍDUO AUTÔNOMO

Ao longo de nossa pesquisa, insistimos na importância de caracterizar o grau de autonomia de nossos aprendizes. A questão da autonomia é uma das mais presentes nas pesquisas na área de lingüística aplicada, tanto no Brasil como internacionalmente, conforme demonstrou o recente Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (FILE II), realizado entre 14 e 17 de agosto de 2002 em Pelotas (UCPel/UFPel), que debateu o tema **“O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras”**. Assim, a nossa pesquisa contribui para essa discussão e suas implicações pedagógicas. Os conferencistas presentes no Fórum debateram os conceitos de autonomia do aprendiz de LE (Dra. Vera Menezes de Paiva/UFMG), as maneiras de autogerenciar-se (Dra. Joan Rubin/Consultora e orientadora pedagógica, Wheaton, Maryland, EUA), a autonomia na aprendizagem de línguas (Dr. Vilson Leffa/UCPel), e a autonomia do aluno e do professor no ensino das línguas (Dra. Flávia Vieira/Universidade do Minho, Portugal).

Para que o aprendiz seja autônomo, ele deve ter “responsabilidade pela própria aprendizagem, controle/autodireção/autogerenciamento e liberdade para fazer escolhas e para construir a própria aprendizagem” (PAIVA, 2002). Por isso, é importante que os aprendizes desenvolvam a capacidade de reflexão, fazendo uma análise introspectiva de seu processo de aprendizagem e tomando consciência daquilo que o afeta, para ter a oportunidade de atuar sobre si mesmo e fazer as mudanças que sejam necessárias para alcançar os seus objetivos.

Um dos resultados de nosso trabalho apresenta a confirmação de uma deficiência no conhecimento metacognitivo no que diz respeito aos recursos afetivos. Consideramos, como Miccoli (1998), que o aprendiz não só precisa ter consciência da parte cognitiva e metacognitiva em geral do processo de aprendizagem, mas também da afetiva, razão pela qual este item foi incluído no questionário. Essa capacidade de refletir conscientemente sobre a vivência do processo de aprendizagem, “para a grande maioria dos alunos ainda acostumados a um ensino depositário, consiste em adotar uma nova postura frente à aprendizagem” (SCHMIDT, 1990).

A pesquisa que realizamos mostra que se os nossos aprendizes têm dificuldades em desenvolver sua autonomia e gerenciar sua própria aprendizagem em parceria com o professor, não seria por falta de um conhecimento metacognitivo adequado. O caminho para estimular uma postura autônoma poderia partir desse levantamento que revela que nossos aprendizes sabem o que devem fazer: pesquisar a realidade de seu comportamento no processo de aprendizagem e tentar descobrir quais são as pontes que permitam unir conhecimento metacognitivo e ação efetiva.

Como pontos mais específicos, o nosso trabalho abre também uma discussão sobre dois tópicos que apareceram a partir da análise das respostas do questionário sobre estratégias de aprendizagem (visualizado no ciclo de PDCA ou de regulação metacognitiva) e da análise das cartas:

- 1. a deficiência na organização prévia das tarefas;**
- 2. a ausência da sugestão da avaliação como modo de melhor aprender uma língua.**

Como já foi comentado, os brasileiros “pulam” a etapa de organização prévia e se contradizem no que diz respeito à avaliação. Parece existir uma relação cultural que precisa de novos estudos, pois aparecem divergências com as propostas originais para um autogerenciamento, que teriam que ser revistas ou adaptadas a nossa realidade cultural através de outras pesquisas.

O monitoramento e a avaliação são considerados centrais no autogerenciamento, porque elas acarretam ativação e desativação de outros processos, como o de avaliação “*on-line*” (ao longo da atividade) dos processos de pensamento tal como estes podem acontecer e dos produtos tal como estes são gerados (PRESSLEY & GHATALA, 1990). Desenvolver no aprendiz esses procedimentos, através da segurança e a importância da avaliação no processo de aprendizagem, produzirá possíveis mudanças na formação continuada dos professores de segundas línguas ao promover o controle e a conscientização nas estratégias do aprendiz na sua apropriada aprendizagem (RUBIN, 2002).

Wenden (2002) sugere aos líderes educacionais, a implementação de seminários de treinamento, onde se estude a incorporação do desenvolvimento do aprendiz junto ao desenvolvimento da linguagem. A função do professor de segundas línguas, não é só ensinar a língua escolhida pelos aprendizes, mas também fornecer-lhes as ferramentas/os procedimentos de como aprende-la.

O conhecimento metacognitivo sobre estratégias pode ser adquirido, através da reflexão permanente sobre a prática docente analisando: as tarefas propostas, as metas a alcançar, o repertório de estratégias usadas, o permanente monitoramento, a avaliação realizada e como se resolvem os problemas apresentados (RUBIN, 2002).

Como comentário final gostaríamos de colocar as considerações da Dra. Anita Wenden (2002, p. 162), cujos trabalhos nortearam a nossa pesquisa ao longo destes anos. De acordo com a autora são três as principais contribuições que o desenvolvimento de aprendizes autônomos traz ou poderá trazer para o ensino:

- 1. Pretende melhorar o desempenho do aprendiz, fornecendo-lhe estratégias e o conhecimento que necessita para aprender independentemente e, desta maneira, ajudar na implementação de novos currículos escolares com um enfoque centrado no aprendiz, baseado nas novas práticas pedagógicas do “aprender a aprender”;**

2. Deve contribuir para o objetivo geral da educação através do desenvolvimento da autonomia pessoal;

3. Deve fornecer aos aprendizes o conhecimento e as estratégias que eles necessitam para “serem participantes ativos, e não passivos, dos processos políticos, sociais que moldam suas comunidades locais, nacionais e globais”.

GLOSSÁRIO

Atenção Seletiva (O'MALLEY & CHAMOT, 1990, p. 46): focalizar; concentrar em aspectos especiais das tarefas de aprendizagem.

Avaliação (O'MALLEY & CHAMOT, 1990, p. 46): verificar (*checking*), conferir a compreensão após completar uma tarefa de língua, ou avaliar a produção da língua após a execução de uma tarefa.

Meta (SCHUNK, 1997, p. 445): resultado que o indivíduo tenta alcançar conscientemente, na aprendizagem da língua em geral e nas tarefas.

Metacognição: (STERNBERG, 2000, p. 434) a capacidade de uma pessoa para refletir e considerar cuidadosamente os próprios processos de pensamento pessoais, especialmente quanto à tentativa de reforçar as capacidades cognitivas;

*nossa capacidade para ponderar nossos próprios processos de pensamento e meios de melhorar nosso raciocínio (p.233);

*compreensão e controle, pelas pessoas, de seus próprios processos de pensamento (p.400).

Monitorar (Aurélio): acompanhar e avaliar o comportamento da tarefa com o objetivo de detectar erros.

Monitoramento (O'MALLEY & CHAMOT, 1990, p. 46): revisão ou exame minucioso de uma tarefa; compreensão da informação que deve ser lembrada ou produção enquanto está acontecendo.

Organização Prévia. (O'MALLEY & CHAMOT 1990): organização antecipada ou anterior à resolução de uma tarefa, ou ao início de uma atividade relacionada à tarefa.

Planejar (Aurélio): fazer o planejamento de; elaborar um plano ou roteiro de; programar, planificar.

Planejar (O'MALLEY & CHAMOT, 1990): planejar a organização do discurso escrito ou oral.

Planejamento (CAMPOS, 1994): o processo de preparação para qualquer empreendimento, segundo roteiro e métodos determinados.

Elaboração de um plano de ação onde serão definidos os métodos ou estratégias, que permitirão atingir as metas propostas com base em uma pré-avaliação das possíveis dificuldades.

Planejamento organizacional (CHAMOT & O'MALLEY, 1994, p. 62): planejar como realizar a tarefa de aprendizagem; planejar as partes e as seqüências das idéias que serão expressas.

Recursos Práticos (VICTORI, 1999): tarefas complementares, dicionários, livros.

Recursos Afetivos (YANG, 1999): temperatura emocional, atitude positiva, diminuir a ansiedade.

Tarefas: refere-se às atividades propostas aos alunos para o desenvolvimento da compreensão auditiva e de leitura, produção oral e escrita.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, P.A. e DOCHY, F. Conceptions of knowledge and beliefs: a comparison across varying cultural and educational communities. **American Educational Research Journal**, v. 32, p.413-442, 1995.

ANDRADE, O. **Matizes do verbo ficar no espanhol sob a perspectiva da conjugação dos modelos de Análise Contrastiva e de Análise de Erros**. 2000. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista-UNESP, Assis.

BACHMAN, L., CUSHING, S.T., e PURPURA, J.E. **Development of a questionnaire item bank to explore test-taker characteristics**. Cambridge: UCLES, 1993

BARCELOS, A.M. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras**. 1995. 188 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

_____. **Understanding teacher's and student's language learning beliefs in experience: a Dewey approach**. 2000. 357 f. Tese (Doutorado em ensino de inglês como segunda língua) - College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de língua: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.1 n.1, p. 71-92, out. 2001.

BERGMAN, J. C. A motivação e a aquisição de uma língua estrangeira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA (6.: 2001: Belo Horizonte). **Programa e Resumos**. Belo Horizonte: ALAB. UFMG. 2001

BIXIO, C. **Enseñar a aprender**. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2001.

BOND, T. & FOX, C. **Applying the Rash model: fundamental measurement in the human sciences**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

BRASIL. **Decreto-lei 6/2001**. Disponível em: <<http://www.deb.min.-edu.pt/Legislacao/DL6-2001.htm>>. Acesso 22 jan 2002

BROWN, A., BRANSFORD, J.D., FERRARA, R. E CAMPIONE J.C. Learning, remembering and understanding. In: FLAVELL, J.K.; MARKMAN, M. (Eds). **Carmichael's manual of child psychology**. New York: Wiley,, 1983. v. 1.

CAMPOS, V.F. **TQC: Gerenciamento da rotina do trabalho do dia-a-dia**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais, 1994.

CHAMOT, A.U. The learning strategies of ESL students. In: WENDEN and RUBIN (Eds.). **Learner Strategies in Language Learning**. London: Prentice-Hall International, 1987. p. 71-83.

CHAMOT, A.U. & O'MALLEY, J.M. **The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1994.

CHIMELLO REYNALDI, M.A. **A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro**. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado) - UNICAMP.

COHEN, A.D. **Strategies in learning and using a second language**. New York: Addison Wesley Longman, 1998.

_____. **Strategy classification-discussion version.doc** [Comunicação pessoal]. 9 nov. 2001.

COHEN, A.D. & DÖRNYEI, Z. **Taking my motivational temperature on a language task**. Disponível em: <<http://carla.acad.umn.edu/profiles/Cohen-profile.html>>. Acesso em 3 dez. 2001.

CONSEJERIA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA - EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASIL. **Datos y Cifras. Informe sobre la enseñanza del Español en Brasil**. Brasília, 1998. Disponível em < <http://www.sgci.mec.es/br/ape.htm>>. Acesso em 15 jan. 2002

_____. **Visión general de los alumnos de lengua española en brasil**. Brasilia, 2000. [comunicação pessoal]. 28 jan. 2002.

CONSOLO, D.A. Crenças de alunos e professores (inter)agindo na aprendizagem de uma língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística aplicada**, Campinas, v. 29, p.21-36, jan./jun. 1997.

COTTERAL, S. Readiness for autonomy : Investigating learner beliefs. **System: An international Journal of Educational Technology and Applied Linguistic: Special Issue on Learner Autonomy**, v.23, n.2, p.195-205, 1995.

COTTERAL, S. Key variables in language learning : what do learners believe about them?. **System: An international Journal of Educational Technology**

COTTERAL, S. Key variables in language learning : what do learners believe about them?. **System: An international Journal of Educational Technology and Applied Linguistic: Special Issue on Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning**, v.27, n.4, p. 493-513, 1999.

_____. [Comunicação pessoal] . Wellington, 13 maio 2001.

DEMING, W. E. **Quality, productivity and competitive position**. Massachusetts: Institute of Technology Center for Advance Engineering Study , 1982.

DURÃO, A. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: Ed UEL, 1999.

ELLIS, R. **The Study in Second Language Acquisition**. London: Oxford University Press, 1994.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. 1998. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas.

FLAVELL, J.H. Metacognition and cognitive monitoring : a new area of cognitive developmental inquiry. **American Psychologist**, v.34, n.10, p. 906-911, 1979.

FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (FILE II), **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UCPel/UFPel), 14 a 17 de agosto, 2002.

GABARDO ,T.L. **Reflexões sobre tempo e aspecto nas línguas portuguesa e espanhola**. Curitiba, 2001. Dissertação (Mestrado) - UFPR.

GAGNÉ, E.D., YEKOVICH, C.W.; YEKOVICH, F.R. **The cognitive psychology of school learning**. New York: Harper Collins, 1993.

GONZALEZ,N.T. **Sobre a aquisição de clíticos em espanhol por falantes nativos de português**. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas: UNICAMP, v.36, 2000.

HALU, R. **The definition of learning strategies in target language studies**. Curitiba, 1997. 115 p. Dissertação (Mestrado em Letras, Área de concentração: Língua Inglesa) - Universidade Federal do Paraná.

HORWITZ, E. **Surveying students beliefs about language learning**. In: WENDEN and RUBIN (Eds). **Learner Strategies in Language Learning**. London: Prentice-Hall International, 1987, p.119-129.

HORWITZ, E. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. **System: An international Journal of Educational Technology and Applied Linguistic: Special Issue on Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning**, v. 27, n. 4, p.557-576, 1999.

LARSEN-FREEMAN, D. and LONG, M.H. **An introduction to Second Language Acquisition Research**. (Applied Linguistics and Language Study). London: Longman, 1991.

LEWIS, R.D. **When cultures collide**. London: Nicholas Brealey Publish, 1996.

LI, S. & MUNBY, H. Metacognitive strategies in second language academic reading: a qualitative investigation. **English for Specific Purpose**, The American University, v.15, n.3, p.199-216, 1996.

MICCOLI, Refletindo sobre o processo da aprendizagem: um estudo comparativo. In: PAIVA, VERA MENEZES de OLIVEIRA e (Org): **Ensino de língua inglesa. Reflexões e experiências**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 1998.

MOROSOV, I. **Pronomes clíticos em espanhol**. Curitiba, 2000. Dissertação (Mestrado) - UFPR.

NISBET, J.; SHUCKSMITH, J. **Estrategias de aprendizaje**. Madrid: Santillana, 1994.

O'MALLEY, J. M. & CHAMOT A.U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press. 1990

OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Boston: Heinle and Heinle, 1990.

PAIVA, Vera Menezes. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras e Letras**, v.14, n.1, p.73-88, Jan/Jul.1998. Disponível em:<<http://www.Veramenezes.com>>. Acesso em 22, jul.,2002.

_____. **Aquisição, ensino e autonomia do aprendiz de LE: da pedra lascada ao século XXI**. FILE II. Pelotas: UCPel-UFPeL, 14-17 agosto, 2002.

PEREIRA, J. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

PRESSLEY, M. & GHATALA. Self-regulated Learning: Monitoring Learning from Text. **Educational Psychologist**, v. 25, p.19-34, 1990.

PURPURA, J. E. An analysis of the relationships between test takers' cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance. **Language learning**, v. 47, n. 2, p.289-325, 1997.

REVISTA BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA APLICADA. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v.1, n.1, out. 2001.

RONCOLATTO, E. **Análise morfo-sintática e semântica de expressões idiomáticas do Português do Brasil e do Espanhol da Colômbia**. Assis, 2001.Tese (Doutorado). FCL-UNESP.

RUBIN, J. What the good learner can teach us. **TESOL Quarterly**, v.9, p.41-51, 1975

_____. Language learner self-managment. **Journal of Asian Pacific Communication**, v11, n.1, p. 25-37, 2001.

_____. **Seis maneiras de autogerenciar-se**. FILE II. Pelotas: UCPel-UFPel, 14-17 agosto, 2002.

RUBIN, J.e THOMPSON, I. **Como ser um ótimo aluno de idiomas**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

SAKUI, K. & GAIES, S.J. Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. **System: An international Journal of Educational Technology and Applied Linguistic: Special Issue on Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning**, v. 27, n. 4, p. 473-492, 1999.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistic**, v. 11, p. 129-158, 1990.

SCHUNK, D. H. **Teorías del aprendizaje**. México: Prentice Hall Hispanoamericana, 1997.

SHAVININA, L. Beyond IQ : a new perspective on the psychological assessment of intellectual abilities. **New ideas in Psychology**, v. 19, p. 27-47, 2001.

SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

STERNBERG, R. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SYSTEM. An international Journal of Educational Technology and Applied Linguistic: **Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning**, v. 27, n. 4, 1999.

VICTORI, M. **Investigating the metacognitive knowledge of students of English as a second language**. Los Angeles, 1992. Dissertação (Mestrado) - University of California.

_____. An analysis of writing knowledge in EFL composing: a case study of two effective and two less effective writers. **System: An international Journal of Educational Technology and Applied Linguistic: Special Issue on Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning**, v. 27, n. 4, p.537-555, 1999.

_____. [comunicação pessoal] , Barcelona, 9 dez. 2001.

_____. & LOCKHART, W. Enhancing metacognition in self-directed language learning. In: DICKINSON, L. E; WENDEN, A. (Eds). **System: An international Journal of Educational Technology and Applied Linguistic: Special Issue on Learner Autonomy**, v. 23, n. 2, p. 223-234, 1995.

WENDEN, A. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds). **Learner Strategies in Language Learning**. London: Prentice-Hall International, 1987. p. 103-117.

_____. **Learner strategies for learner autonomy**. New York: Prentice Hall International, 1991.

_____. Metacognitive knowledge and language learning. **Applied Linguistics**, v. 19, n. 4, p. 515-537, 1998.

_____. An introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language learning: beyond the basics. **System: An international Journal of Educational Technology and Applied Linguistic: Special Issue on Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning**, v. 27, n. 4, p. 435-441, 1999.

_____. [Comunicação pessoal] . 8 jun., 2 jul., 4 dez., 2001

_____. Entrevista com Anita Wenden. **Linguagem & Ensino**. Pelotas: EDUCAT, v.1, n.1, p.155-164, 2002.

WERKEMA, M.C. **As ferramentas da qualidade no gerenciamento de processos**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG, 1995.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. **Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

YANG, N.D. The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. **System: An international Journal of Educational Technology and Applied Linguistic: Special Issue on Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning**, v. 27, n. 4, p. 515-535, 1999.

ANEXO A: Classificação de Estratégias: O'Malley e Chamot (1990) e Chamot e O'Malley (1994)

**ESTRATÉGIAS USADAS PELOS APRENDIZES
DE SEGUNDA LÍNGUA.**

Tradução nossa adaptada de O'MALLEY e CHAMOT (1990, p. 119)

Estudo descritivo de espanhol como segunda língua: classificação e definição das estratégias de aprendizagem metacognitivas.	
ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS	DEFINIÇÃO
PLANEJAMENTO.	
Pré- Organizadores (Organização Prévia)	Ter uma visão prévia (uma idéia geral) das idéias e conceitos contidos no material a ser estudado; geralmente, através da leitura superficial do texto, em busca dos princípios organizacionais.
Atenção direcionada	Decidir, com antecedência, concentrar-se totalmente em uma tarefa de aprendizagem, ignorando aspectos irrelevantes que fazem parte da mesma e que contribuirão, somente, para desviar a atenção do objetivo principal.
Planejamento Funcional	Planejar e ensaiar os componentes de lingüística necessários para realizar, com sucesso, uma futura atividade no idioma.
Atenção Seletiva	Decidir, com antecedência, dar maior atenção aos aspectos de "input" do idioma, lendo, superficialmente, em busca das palavras-chaves, conceitos e/ou marcos de lingüística.
Auto-gerenciamento	Entender as condições que ajudam a aprender e preparar-se para quando estas condições se fizerem presentes.
MONITORAÇÃO	
Auto-monitoração	Verificar o grau de compreensão durante a ação de ouvir ou ler e/ou checar a exatidão da linguagem oral ou escrita enquanto estas tarefas estão sendo executadas.
AVALIAÇÃO	
Auto-avaliação	Verificar os resultados pessoais obtidos após o término da aprendizagem do idioma, usando um parâmetro para avaliá-los.

ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA.
CHAMOT E O'MALLEY (1994, p. 62-63)
 Tradução nossa adaptada

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

NOMENCLATURA DAS ESTRATÉGIAS	DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS	DEFINIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS.
Planejamento.		
Organização Prévia	Visão Prévia Leia superficialmente. Ponto essencial	Ter uma noção ou idéia geral das idéias principais e dos conceitos de um texto; identificar os princípios de organização.
Planejamento organizacional.	Planeje o que fazer.	Planejar como realizar a tarefa de aprendizagem; planejar as partes e a seqüência das idéias que serão expressas.
Atenção seletiva	Ouçá ou leia seletivamente. Leia o texto rapidamente, sem fixar nos detalhes(<i>scan</i>). Procure informações específicas.	Prestar atenção às palavras-chaves, frases, idéias, marcos de lingüística, tipos de informação.
Auto Gerenciamento.	Planeje quando, aonde e como estudar.	Procurar ou organizar as condições que ajudam a aprender.
Monitoração		
Compreensão Monitorada.	Pense enquanto ouve. Pense enquanto lê.	Checar (verificar) o grau de compreensão que foi alcançado durante a leitura e a ação de escutar.
Produção Monitorada	Pense enquanto fala. Pense enquanto escreve.	Checar (verificar) o desempenho obtido durante a produção oral e escrita.
Avaliação.		
Auto-avaliação.	Faça revisão. Mantenha um diário de aprendizagem. Refleta sobre o que você aprendeu.	Julgar o nível de desempenho na realização de uma tarefa.

Oportunidades para usar a língua

- ☐ Eu acredito que oportunidades para usar a língua deviam ser providas pelos meus colegas.
- ☐ Eu acredito que eu mesmo deveria encontrar minhas próprias oportunidades para usar a língua.
- ☐ Eu acredito que oportunidades para usar a língua deviam ser providas pelo meu professor.

Táticas

- ☐ Eu acredito que eu posso encontrar quais são meus melhores meios de aprender uma língua.
- ☐ Eu acredito que meus colegas podem me mostrar o melhor meio de aprender uma língua.
- ☐ Eu acredito que meu professor pode me ensinar o melhor meio de aprender uma língua.

Professor

- ☐ Eu acredito que o professor deve ser um perito em ensinar línguas.
- ☐ Eu acredito que o professor deve ser um perito em aprender línguas.
- ☐ Eu acredito que o professor deve ser um perito em mostrar aos alunos como aprender.

Esforços

- ☐ Eu acredito que meu sucesso na aprendizagem de línguas depende no que eu faço fora da sala de aula.
- ☐ Eu acredito que meu sucesso na aprendizagem de línguas depende no que eu faço na sala de aula.
- ☐ Eu acredito que meu sucesso na aprendizagem de línguas depende no que meus colegas fazem na sala de aula.
- ☐ Eu acredito que meu sucesso na aprendizagem de línguas depende no que meu professor faz na sala de aula.

Agora ordene as seguintes crenças de acordo com o quão importante cada crença é pra você. Escreva número (1) na opção do lado da crença que é mais importante para você; Escreva número (2) na opção do lado da crença que é pouco importante para você; E assim por diante até que você tenha usado todos os números (1-5).

- ☐ A retroalimentação faz um importante papel numa aprendizagem de línguas eficiente.
- ☐ Oportunidades para usar a língua fazem um papel importante numa aprendizagem de línguas eficiente.
- ☐ Prática faz um papel importante numa aprendizagem de línguas eficiente.
- ☐ O professor faz um papel importante num APRENDIZAGEM de línguas eficiente.
- ☐ Meus próprios esforços fazem um papel importante numa aprendizagem de línguas eficiente.

TERCERA PARTE

Que tipo de aprendiz é você? As sentenças abaixo descrevem três tipos de aprendiz. Que tipo descreve você melhor? Escreva número (1) na opção do lado do grupo que descreve melhor você; Escreva número (2) na opção do lado do grupo que descreve não tão bem você; Escreva número (3) na opção do lado do grupo que descreve pior você.

- ☐ Aprendizes que gostam de aprender com outras pessoas.
- ☐ Aprendizes que gostam de aprender com um professor.
- ☐ Aprendizes que gostam de decidir por eles mesmos como e o quê eles aprendem.

Agora desenhe três círculos de diferentes tamanhos para mostrar a relação entre os três tipos de pessoas mencionadas acima. Os círculos podem ser separados deles mesmos ou podem se tocar. Desenhe seu diagrama claramente. **NÃO HÁ QUESTÃO CORRETA.**

QUARTA PARTE

Um amigo seu acabou de escrever para você para dizer que ele/ela planeja em começar a aprender Espanhol numa escola de línguas na Espanha no próximo ano. Escreva para ele/ela uma pequena carta dando-lhe alguns conselhos sobre como ele/ela deve usar a escola e outras oportunidades para aprender Espanhol o mais efetivamente possível.

Curitiba

.....,2001

Querido/a _____:

ANEXO C

Inventário BALLI

Tradução nossa adaptada do BALLI – Beliefs about language learning inventory
(HORWITZ, 1987)

Escala de Likert:

Concordo plenamente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo totalmente
1	2	3	4	5

1. É mais fácil para as crianças do que para os adultos aprender uma língua estrangeira.
2. Algumas pessoas já nascem com certas habilidades que facilitam a aprendizagem da língua estrangeira.
3. Algumas línguas são mais fáceis de aprender do que outras.
4. A língua que eu estou tentando aprender é: a) muito difícil, b) difícil, c) de dificuldade intermediária (média) d) fácil, e) muito fácil.
5. As pessoas do meu país são boas na aprendizagem (têm facilidade para aprender línguas estrangeiras) de línguas estrangeiras.
6. Eu acredito que, com o tempo, eu conseguirei aprender esta língua muito bem.
7. É importante falar a língua estrangeira com um excelente sotaque.
8. É necessário conhecer a cultura estrangeira para poder falar sua língua.
9. Você não deveria falar nada em uma língua estrangeira até poder se expressar corretamente.
10. É mais fácil, para aquele que já fala uma língua estrangeira, aprender outra.
11. É melhor aprender a língua estrangeira no país de origem.
12. Se eu escutasse alguém falando a língua que estou aprendendo, eu iria até essa pessoa para conversar e poder praticá-la.
13. Não há problema em tentar adivinhar quando você não sabe alguma palavra da língua estrangeira.
14. Se alguém reservar uma hora por dia para estudar um idioma, em quanto tempo ela/e irá falar fluentemente a língua? a) menos de um ano, b) 1-2 anos, c) 3-5 anos, d) 5-10 anos, e) você não pode aprender uma língua estudando uma hora por dia.
15. Eu tenho habilidade (aptidão para) na língua estrangeira.
16. Aprender uma língua estrangeira seria uma questão de (, basicamente,) aprender o maior número, possível, de palavras novas.
17. É importante repetir e praticar muito.
18. Sinto-me inseguro falando a língua estrangeira na frente de outras pessoas.
19. Se for permitido cometer erros no começo dos estudos torna-se difícil evita-los futuramente.

20. Aprender uma língua estrangeira seria uma questão de (basicamente, simplesmente) aprender inúmeras regras gramaticais.
21. É importante praticar a língua? (o idioma) em laboratório.
22. As mulheres são melhores que os homens na aprendizagem de línguas estrangeiras.
23. Se eu conseguir falar muito bem esta língua (este idioma), vou ter muitas oportunidades para utilizá-la (lo).
24. É mais fácil falar do que entender uma língua estrangeira.
25. Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras matérias escolares.
26. Aprender uma língua estrangeira seria uma questão de (basicamente, simplesmente) traduzir do português.
27. Se eu conseguir aprender muito bem esta língua, isto irá me ajudar a conseguir um bom trabalho.
28. É mais fácil ler e escrever nesta língua, do que falar e entendê-la.
29. As pessoas que são boas em (têm facilidade para) matemática e ciências não são boas na aprendizagem de (não têm facilidade para aprender) uma língua estrangeira.
30. Os americanos pensam que é importante falar uma língua estrangeira.
31. Eu gostaria de aprender a língua espanhola para poder conhecer melhor as pessoas que a falam.
32. As pessoas que falam bem mais de uma língua são muito inteligentes.
33. Os americanos são bons na aprendizagem (têm facilidade para aprender) línguas estrangeiras.
34. Todos podem aprender a falar uma língua estrangeira.

INVENTÁRIO DAS ESTRATÉGIAS PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPAÑHOLA

Versão para falantes que estejam aprendendo a língua espanhola
Tradução nossa adaptada do SILL- Strategy Inventory in Language Learning
(OXFORD, 1990)

ORIENTAÇÕES

Este INVENTÁRIO DAS ESTRATÉGIAS PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA é para pessoas que têm o espanhol como segunda língua ou língua estrangeira. Você vai ler diferentes afirmações sobre a aprendizagem do espanhol. Leia cada uma delas e responda em que nível cada frase se aplica a você.

- 1.- NUNCA OU QUASE NUNCA É VERDADEIRO PARA MIM, quer dizer que a afirmação raramente ocorre com você.
- 2.- NORMALMENTE NÃO É VERDADEIRO PARA MIM, quer dizer que a afirmação pode ocorrer com você menos da metade das vezes.
- 3.- DE CERTO MODO É VERDADEIRO PARA MIM, quer dizer que a afirmação pode ocorrer com você a metade das vezes.
- 4.- GERALMENTE É VERDADEIRO PARA MIM, quer dizer que a afirmação pode ocorrer com você mais da metade das vezes.
- 5.- SEMPRE OU QUASE SEMPRE É VERDADEIRO PARA MIM, quer dizer que a afirmação quase sempre ocorre com você.

RESPONDER POR ESCRITO.

INVENTÁRIO DAS ESTRATÉGIAS PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA

PARTE A- MEMÓRIA

1. Eu tento estabelecer uma relação do que eu já sei em espanhol com as coisas novas que eu aprendo.
2. Eu uso as palavras novas nas frases em espanhol para poder me lembrar delas mais tarde.
3. Eu relaciono o som de uma palavra nova com uma imagem ou desenho, como forma de ajuda, para poder me lembrar dela mais.
4. Eu me lembro? (memorizo) de uma palavra nova montando uma imagem mental da situação em que a palavra possa vir a ser utilizada.
5. Eu uso rimas para me lembrar de uma palavra nova.

6. Eu utilizo cartões para me lembrar de uma palavra nova.
7. Eu represento teatralmente as palavras novas.
8. Eu faço uma revisão, com frequência, das lições estudadas.
9. Eu me lembro de uma palavra ou frase nova relembrando sua localização no livro, no quadro, ou em algum lugar visto na rua.

PARTE B- ESTRATÉGIAS COGNITIVAS

10. Eu falo ou escrevo várias vezes a palavra nova.
11. Eu tento falar como os hispanofalantes (as pessoas nascidas nos países aonde o espanhol é o idioma oficial – como as pessoas que falam o espanhol como primeira língua) falam.
12. Eu pratico os sons do espanhol.
13. Eu uso, de diferentes maneiras, as palavras novas que eu sei.
14. Eu inicio as conversas em espanhol.
15. Eu assisto programas de TV em espanhol ou vou assistir algum filme falado em espanhol.
16. Eu tenho prazer em ler em espanhol.
17. Eu escrevo mensagens, cartas ou relatórios em espanhol.
18. Eu primeiro leio superficialmente o texto e depois releio-o mais detalhadamente.
19. Eu procuro uma palavra em português que possa ser similar à palavra aprendida em espanhol.
20. Eu tento encontrar padrões (estruturas) em espanhol.
21. Eu tento encontrar o significado de uma palavra em espanhol dividindo-a em partes que eu entendo.
22. Eu tento não traduzir palavra por palavra.
23. Eu faço resumos das informações que escuto ou leio em espanhol.

PARTE C- ESTRATÉGIAS DE COMPENSAÇÃO

24. Para compreender uma palavra desconhecida em espanhol eu tento adivinhá-la.
25. Quando eu não sei que palavra utilizar ou não consigo me lembrar de alguma palavra, durante uma conversa, eu utilizo os gestos.
26. Eu crio palavras novas se não sei a palavra correta em espanhol.
27. Eu leio em espanhol sem conferir todas as palavras novas que aparecem.
28. Eu tento adivinhar os que a outra pessoa vai, a seguir, falar em espanhol.
29. Se eu não consigo me lembrar de uma palavra em espanhol, eu utilizo uma palavra ou frase que tenham o mesmo significado.

PARTE D- ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

30. Eu tento utilizar, de todas as formas possíveis, a língua espanhola.
31. Eu percebo os meus erros em espanhol e utilizo essa informação para melhorar ainda mais.
32. Eu presto atenção quando há alguém falando em espanhol.
33. Eu tento achar formas de melhorar a minha aprendizagem do espanhol.

- 34. Eu monto meu itinerário? (programa diário, roteiro, eu me organizo) para ter tempo suficiente para estudar espanhol.
- 35. Eu procuro as pessoas com quem eu possa falar em espanhol.
- 36. Eu procuro por situações que me dêem oportunidade de ler o máximo possível em espanhol.
- 37. Eu tenho objetivos claros para melhorar as minhas habilidades em espanhol.
- 38. Eu me preocupo em melhorar o meu conhecimento do espanhol.

PARTE E- ESTRATÉGIAS AFETIVAS

- 39. Eu tento relaxar sempre que sinto insegurança ao usar o espanhol.
- 40. Eu me esforço para falar em espanhol mesmo quando tenho medo de errar.
- 41. Eu me dou uma recompensa ou gratificação quando obtenho resultados positivos em espanhol.
- 42. Eu percebo se estou nervosa ou tensa quando estou estudando ou utilizando o espanhol.
- 43. Eu escrevo meus sentimentos em um diário em espanhol.
- 44. Eu converso com outras pessoas sobre como eu me sinto quando eu estou aprendendo espanhol.

PARTE F- ESTRATÉGIAS SOCIAIS

- 45. Caso eu não entenda algo em espanhol, peço para a outra pessoa ir mais devagar ou repetir.
- 46. Eu peço aos hispanofalantes que me corrijam quando eu falo.
- 47. Eu pratico o espanhol com outras colegas.
- 48. Eu peço ajuda aos hispanofalantes.
- 49. Eu faço perguntas em espanhol.
- 50. Eu tento aprender sobre a cultura dos hispanofalantes.

ANEXO D**Questionário de VICTORI**

**Tradução nossa adaptada do ALL – Assumptions About Language Learning –
(VICTORI, 1992)**

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

1. Você tenta descobrir boas estratégias de aprendizagem de língua espanhola.
2. Planeja seu horário para dedicar-se tempo suficiente a língua espanhola.
3. Lê tanto como pode em língua espanhola.
4. Tenta praticar sua destreza/competência oral com falantes de espanhol.
5. Formula objetivos claros para aperfeiçoar diferentes aspectos da língua espanhola.
6. Avalia seu progresso regularmente.
7. Tenta relaxar-se quando você tem receio de usar a língua espanhola.
8. Tenta usar a língua espanhola tanto quanto possível ainda que você erre.
9. Compara com outras pessoas suas experiências na aprendizagem de línguas.
10. Anota diariamente suas experiências e impressões ao longo do seu processo de aprendizagem de língua.
11. Pratica com as pessoas que estudam a mesma língua.
12. Quando você não entende alguma coisa, você pede ajuda a um falante espanhol.
13. Pede aos falantes de espanhol para corrigir quando você erra.
14. Tenta aprender sobre a cultura espanhola.

Questionário de PURPURA
Tradução nossa adaptada de Purpura (1997)

Segunda parte (questões 41-80): ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

41. Antes de usar meu espanhol, penso se minha gramática é boa o suficiente para expressar minhas idéias.
42. Antes de começar a fazer um teste em espanhol, tento descobrir que partes serão mais fáceis e quais as mais difíceis.
43. Quando começo a estudar espanhol, eu programo/organizo o que vou fazer afim de que eu possa usar bem o meu tempo.
44. Quando falo em espanhol sei o que preciso mudar para me fazer compreender.
45. Penso sobre como aprendo línguas melhor.
46. Quando aprendo uma nova palavra ou frase em espanhol, me tento para ter certeza que a memorizei.
47. Verifico o meu trabalho de espanhol antes de entregá-lo.
48. Tento compreender o objetivo das atividades na aula de espanhol.
49. Quando eu ouço espanhol percebo quando não entendo alguma coisa.
50. Avalio meu conhecimento das regras gramaticais em espanhol aplicando-as nas novas situações de aprendizagem.
51. Avalio meu conhecimento de vocabulário em espanhol usando novas palavras em diferentes situações de aprendizagem.
52. Quando estou falando em espanhol, sei quando não pronuncio alguma palavra corretamente.
53. Estabeleço objetivos para mim mesmo na aprendizagem de línguas.
54. Avalio regularmente, se tenho feito progressos na aprendizagem do espanhol.
55. Quando estou fazendo um teste em espanhol, sei controlar o meu tempo.
56. Quando decidi estudar espanhol, pensei em quão bem eu poderia aprendê-lo. 59. Quando alguém está falando espanhol eu tento me concentrar no que a pessoa está dizendo.
57. Quando falo em espanhol reconheço quando pronuncio alguma palavra que soa como se tivesse sido falada por um falante nativo.
58. Antes de começar um teste em espanhol, penso acerca da pontuação que tem a avaliação.
59. Quando alguém está falando espanhol eu tento me concentrar no que a pessoa está dizendo.
60. Quando falo em espanhol, sei quando cometo erros de gramática.

61. Depois de haver feito um teste em espanhol, penso em como fazê-lo melhor da próxima vez.
62. Eu tento aprender através dos erros que cometo em espanhol.
63. Antes de começar um teste em espanhol, analiso que partes da avaliação são as mais importantes.
64. Durante os testes em espanhol, tento concentrar-me no que estou fazendo.
65. Antes de começar uma avaliação em Espanhol eu penso se tenho o conhecimento necessário para fazê-la.
66. Antes de começa um teste de espanhol, decido quanto é importante tirar uma boa nota no teste.
67. Antes de usar o espanhol, penso em como poderei pedir ajuda se não puder expressar-me claramente ou se não souber uma palavra.
68. Quando ouço Espanhol, reconheço os erros gramaticais das outras pessoas.
69. Depois de haver aprendido uma conversa em espanhol penso como poderia ter falado melhor.
70. Tento achar tudo que posso sobre aprendizagem de espanhol lendo livros ou artigos.
71. Depois de haver falado em espanhol verifico se a pessoa com o qual estou falando realmente entendeu o que eu quis dizer.
72. Antes de conversar com alguém em espanhol, penso quanto que a pessoa sabe sobre o que vou falar.
73. Quando uma pessoa não compreende o meu espanhol, tento reconhecer o que falei errado.
74. Quando aprendo uma nova regra de gramática em espanhol, me testo para ter certeza que sei como usa-la.
75. Quando falo espanhol sei quando alguém não entende o que falo.
76. Depois de ter aprendido alguma coisa em espanhol eu faço uma auto-avaliação para comprovar minha aprendizagem.
77. Sei o que me ajuda a lembrar novas palavras em espanhol.
78. Antes de começar uma tarefa em espanhol eu me asseguro de ter um dicionário ou outros recursos.
79. Quando começo a fazer uma tarefa em espanhol, p.ex. escrever uma composição, organizo o meu trabalho.
80. Quando estou participando de aulas em espanhol, penso sobre o meu objetivo final, a aprendizagem da língua.

ANEXO E

APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO SOBRE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NA APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA

Instruções Gerais

1. Cada estudante receberá:
 - a. Instruções
 - b. Itens do questionário
2. Será permitido aproximadamente sessenta (60) minutos para os estudantes completarem o questionário e para escrever a pequena carta.
Este tempo variará de acordo com a idade, a maturidade, e com a familiaridade que tenha ou não do preenchimento de questionários em geral.

Preparação Prévia

1. Os estudantes serão avisados com aproximadamente três (03) dias de antecedência da data da aplicação do questionário.
2. Nesta oportunidade se explicará aos estudantes que o questionário foi planejado para ajudá-los a compreender melhor como eles aprendem uma nova língua. E que a informação resultante irá ajudá-los a se tornarem bons estudantes.
3. Além disso, os estudantes serão estimulados a pensar e concentrar-se no comportamento que eles adotam para aprender uma nova língua.

Confidencialidade

Será garantido aos estudantes que os resultados não serão publicados ou compartilhados com outros estudantes, não serão comparados com os resultados de nenhum outro estudante individualmente, não serão usados para a sua graduação ou para qualquer propósito negativo, e só serão usados para se tornarem bons estudantes.

Procedimentos para Aplicação do questionário/

1. Antes de entregar aos estudantes, o questionário com as instruções e itens, se dará uma explicação oral da ética envolvida neste trabalho. Na continuação será explicado com as nossas próprias palavras que:

O questionário foi projetado para dar-lhe uma melhor compreensão de como você aprende uma nova língua. O objetivo deste questionário é descobrir o que você pensa sobre a aprendizagem do espanhol como segunda língua e que estratégias acredita serem as que norteiam a sua aprendizagem. Nós queremos conhecer as suas opiniões e crenças a esse respeito. Importante lembrar que não há respostas certas ou erradas. As respostas aos itens deverão ser dadas em termos do que você acha apropriado ou costuma fazer para aprender essa língua. Pedimos que seja o mais honesto que puder.

2. Distribuir os formulários com as instruções e itens.
3. Instruir os estudantes a preencher seus nomes ou códigos no alto do formulário. Explicação dos termos da confidencialidade.
4. Pedir aos estudantes para ler silenciosamente as instruções e os itens, e, no caso de precisar de esclarecimento em qualquer questão, perguntar à professora.

REFERÊNCIAS

OXFORD, R. *Language learning strategies : What every teacher should know* . Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1990. 342 p.

QUESTIONÁRIO SOBRE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS
PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA

Versão para falantes que estejam aprendendo a língua espanhola

Nome: _____

Universidade: _____

Curso: _____

Quanto tempo estudou espanhol: _____

Diplomas/Certificados em língua: _____

INSTRUÇÕES

Este QUESTIONÁRIO SOBRE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA é para pessoas para as quais o espanhol é a segunda língua ou língua estrangeira.

O objetivo deste questionário é descobrir o **que você pensa** sobre a aprendizagem dessa segunda língua e que **estratégias** você acredita serem as que norteiam a sua aprendizagem. Nós queremos conhecer as suas opiniões e crenças a esse respeito.

O questionário consiste de uma série de afirmações sobre a aprendizagem do espanhol. **Leia** cada uma delas e **responda** em que nível (1, 2, 3, 4, ou 5) cada frase se aplica a você.

Escala

1. RARAMENTE
2. ÀS VEZES (inferior a 50%)
3. MUITAS VEZES (50%)
4. A MAIORIA DAS VEZES (acima de 50%)
5. QUASE SEMPRE

1- RARAMENTE É VERDADEIRO PARA MIM, quer dizer que a afirmação quase nunca ocorre com você.

2- ÀS VEZES É VERDADEIRO PARA MIM, quer dizer que a afirmação pode ocorrer com você menos da metade das vezes (inferior a 50%).

3- MUITAS VEZES É VERDADEIRO PARA MIM, quer dizer que a afirmação pode ocorrer com você a metade das vezes (50%).

4- A MAIORIA DAS VEZES É VERDADEIRO PARA MIM, quer dizer que a afirmação pode ocorrer com você mais da metade das vezes (acima de 50%).

5- QUASE SEMPRE É VERDADEIRO PARA MIM, quer dizer que a afirmação normalmente ocorre com você.

- Escolha e marque um dos níveis na escala de 1 a 5 para cada afirmação que melhor descreva a sua situação . **IMPORTANTE:** Não responda como você pensa que deveria ser o seu comportamento na aprendizagem, nem o que as outras pessoas fazem. Não há respostas certas ou erradas nestas questões.
- Todas as afirmações deverão ser marcadas.
- Preste muita atenção nas questões e responda de acordo com o que você acha que seja a sua realidade na aprendizagem da língua espanhola.
- **Seja o mais honesto que você puder!**
- Você terá em torno de 60 minutos para completar o questionário e escrever uma pequena carta na sua língua materna.
- Qualquer dúvida que você tiver, pergunte a sua professora imediatamente.

Escala:

1	2	3	4	5
←—————→				
Raramente	As vezes	Muitas Vezes	Maioria das vezes	Quase Sempre

1. Raramente
2. Às vezes (inferior a 50%)
3. Muitas vezes (50%)
4. A maioria das vezes (acima de 50%)
5. Quase sempre

1	2	3	4	5
←—————→				
Raramente	As vezes	Muitas Vezes	Maioria das vezes	Quase Sempre

PARTE TERCEIRA

35. Sei como encontrar meus próprios meios de praticar o espanhol.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

36. Leio tanto quanto posso em língua espanhola.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

37. Tento praticar minha habilidade/competência oral com falantes de espanhol.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

38. Tento usar a língua espanhola tanto quanto possível, ainda que erre.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

39. Pratico com as pessoas que estudam a mesma língua.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

40. Quando não entendo alguma coisa, peço ajuda a um falante de espanhol.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

41. Tento aprender sobre a cultura espanhola.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

42. Antes de usar o espanhol, penso em como poderei pedir ajuda se não puder expressar-me claramente ou se não souber uma palavra.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

43. Tento achar tudo que posso sobre aprendizagem de espanhol lendo livros ou artigos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

44. Antes de começar uma tarefa em espanhol, asseguro-me de ter um dicionário ou outros recursos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

45. Tento relaxar quando tenho receio de usar a língua espanhola.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

46. Anoto diariamente minhas experiências e impressões ao longo do meu processo de aprendizagem da língua espanhola.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

PARTE QUARTA

Um amigo seu acabou de escrever para você para dizer que ele/ela planeja aprender espanhol no próximo ano. Escreva para ele/ela uma pequena carta dando-lhe alguns conselhos sobre como ele/ela deve usar essa oportunidade para aprender espanhol o mais efetivamente possível

Curitiba _____ **2002.**

Caro amigola

[illegible]

REFERÊNCIAS

COTTERAL, S. Key variables in language learning: what do learners believe about them?. *System*, Oxford, v.27, n. 4, p.493-513, 1999.

OXFORD, R. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1990. 342 p.

PURPURA, J. E. An analysis of the relationships between test takers' cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance. *Language learning*, v.47, n.2, p.289-325, 1997

VICTORI, M. ALL (Assumptions About language learning). 1992

YANG, N. D. The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, Oxford, v. 27, n. 4, p. 515-535. 1999

ANEXO F Planilha com os resultados do questionário

Quest/Cat.	RARAMENTE	AS VEZES	MUITAS VEZES	A MAIORIA DAS VEZES	QUASE SEMPRE	Total de Alunos
1	1	7	16	16	7	47
2	2	2	14	20	9	47
3	1	11	13	15	7	47
4	0	6	4	18	19	47
5	1	4	3	19	20	47
6	18	8	10	9	2	47
7	13	14	11	4	5	47
8	5	9	13	14	6	47
9	4	11	16	13	3	47
10	4	22	13	6	2	47
11	2	5	14	18	8	47
12	1	5	13	15	13	47
13	3	10	13	11	10	47
14	1	0	0	19	27	47
15	1	0	2	15	29	47
16	6	6	10	21	4	47
17	0	1	3	16	27	47
18	2	5	22	9	9	47
19	0	4	12	19	12	47
20	5	12	10	15	5	47
21	1	11	17	13	5	47
22	2	8	21	11	5	47
23	1	13	9	19	5	47
24	1	16	20	7	3	47
25	7	18	14	5	3	47
26	1	9	12	16	9	47
27	3	9	15	19	1	47
28	0	1	8	12	26	47
29	2	9	21	14	1	47
30	2	3	8	10	24	47
31	0	2	10	14	21	47
32	0	0	11	12	24	47
33	7	9	5	6	20	47
34	1	1	8	18	19	47
35	2	12	20	9	4	47
36	2	13	14	11	7	47
37	14	11	9	5	8	47
38	4	11	15	8	9	47
39	6	12	12	7	10	47
40	8	13	6	7	13	47
41	2	6	10	13	16	47
42	7	6	15	16	3	47
43	6	18	10	6	7	47
44	1	5	6	17	18	47
45	4	5	15	13	10	47
46	29	14	1	0	3	47

Planilha com os resultados do questionário (porcentagem)						
Quest/Cat. (%)	RARAMENTE	AS VEZES	MUITAS VEZES	A MAIORIA DAS VEZES	QUASE SEMPRE	Total de Alunos
1	2%	15%	34%	34%	15%	100%
2	4%	4%	30%	43%	19%	100%
3	2%	23%	28%	32%	15%	100%
4	0%	13%	9%	38%	40%	100%
5	2%	9%	6%	40%	43%	100%
6	38%	17%	21%	19%	4%	100%
7	28%	30%	23%	9%	11%	100%
8	11%	19%	28%	30%	13%	100%
9	9%	23%	34%	28%	6%	100%
10	9%	47%	28%	13%	4%	100%
11	4%	11%	30%	38%	17%	100%
12	2%	11%	28%	32%	28%	100%
13	6%	21%	28%	23%	21%	100%
14	2%	0%	0%	40%	57%	100%
15	2%	0%	4%	32%	62%	100%
16	13%	13%	21%	45%	9%	100%
17	0%	2%	6%	34%	57%	100%
18	4%	11%	47%	19%	19%	100%
19	0%	9%	26%	40%	26%	100%
20	11%	26%	21%	32%	11%	100%
21	2%	23%	36%	28%	11%	100%
22	4%	17%	45%	23%	11%	100%
23	2%	28%	19%	40%	11%	100%
24	2%	34%	43%	15%	6%	100%
25	15%	38%	30%	11%	6%	100%
26	2%	19%	26%	34%	19%	100%
27	6%	19%	32%	40%	2%	100%
28	0%	2%	17%	26%	55%	100%
29	4%	19%	45%	30%	2%	100%
30	4%	6%	17%	21%	51%	100%
31	0%	4%	21%	30%	45%	100%
32	0%	0%	23%	26%	51%	100%
33	15%	19%	11%	13%	43%	100%
34	2%	2%	17%	38%	40%	100%
35	4%	26%	43%	19%	9%	100%
36	4%	28%	30%	23%	15%	100%
37	30%	23%	19%	11%	17%	100%
38	9%	23%	32%	17%	19%	100%
39	13%	26%	26%	15%	21%	100%
40	17%	28%	13%	15%	28%	100%
41	4%	13%	21%	28%	34%	100%
42	15%	13%	32%	34%	6%	100%
43	13%	38%	21%	13%	15%	100%
44	2%	11%	13%	36%	38%	100%
45	9%	11%	32%	28%	21%	100%
46	62%	30%	2%	0%	6%	100%

Planilha com os resultados do questionário

Resultados por variável e categoria

Grupo = Variável	RARAMENTE	AS VEZES	MUITAS VEZES	A MAIORIA DAS VEZES	QUASE SEMPRE	Total
1	23	38	60	97	64	282
2	18	23	24	18	11	94
3	14	53	69	63	36	235
4	8	6	12	55	60	141
5	10	41	85	83	63	282
6	17	78	107	102	72	376
7	8	12	34	50	84	188
8	52	107	117	99	95	470
9	33	19	16	13	13	94

Eigenvalues and Inertia for all Dimensions

Input Table (Rows x Columns): 9 x 5

Total Inertia=,14047 Chi²=303,70 df=32 p=0,0000

	Singular Values	Eigen- Values	Perc. of Inertia	Cumulatv Percent	Chi Squares
1	0,292111	0,0853	60,743926	60,74393	184,4805
2	0,212508	0,0452	32,148327	92,89225	97,6351
3	0,087277	0,0076	5,4225562	98,31481	16,46841
4	0,048654	0,0024	1,6851905	100	5,117957

ANEXO G

Tabela 1. Contingência, perfis de linha e coluna, inércia e proporção explicada

Grupo de Variáveis	Categorias					Marginal
	Raramente	As vezes	Muitas vezes	A Maioria	Quase sempre	
1	23	38	60	97	64	282
2	18	23	24	18	11	94
3	14	53	69	63	36	235
4	8	6	12	55	60	141
5	10	41	85	83	63	282
6	17	78	107	102	72	376
7	8	12	34	50	84	188
8	52	107	117	99	95	470
9	33	19	16	13	13	94
Marginal	183	377	524	580	498	2162
Perfil de Linha						
1	0,082	0,135	0,213	0,344	0,227	1
2	0,191	0,245	0,255	0,191	0,117	1
3	0,060	0,226	0,294	0,268	0,153	1
4	0,057	0,043	0,085	0,390	0,426	1
5	0,035	0,145	0,301	0,294	0,223	1
6	0,045	0,207	0,285	0,271	0,191	1
7	0,043	0,064	0,181	0,266	0,447	1
8	0,111	0,228	0,249	0,211	0,202	1
9	0,351	0,202	0,170	0,138	0,138	1
Marginal	0,085	0,174	0,242	0,268	0,230	
Perfil de Coluna						
1	0,126	0,101	0,115	0,167	0,129	0,130
2	0,098	0,061	0,046	0,031	0,022	0,043
3	0,077	0,141	0,132	0,109	0,072	0,109
4	0,044	0,016	0,023	0,095	0,120	0,065
5	0,055	0,109	0,162	0,143	0,127	0,130
6	0,093	0,207	0,204	0,176	0,145	0,174
7	0,044	0,032	0,065	0,086	0,169	0,087
8	0,284	0,284	0,223	0,171	0,191	0,217
9	0,180	0,050	0,031	0,022	0,026	0,043
Marginal	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	
Dimensão	Singular Values	Eigen-Values	Perc. Inércia	% Acum.	Chi quadrado	
1	0,29	0,09	60,74	60,74	184,48	
2	0,21	0,05	32,15	92,89	97,64	
3	0,09	0,01	5,42	98,31	16,47	

Total Inertia=,14047 Chi²=303,70 df=32 p=0,0000

A massa de dados foi representada por uma tabela de contingência ou Tabela 1, que demonstra a disposição das respostas dentro das categorias por subgrupo de variáveis.

Como parte desta Análise de Correspondência foi considerada a distribuição dos dados por perfil de linhas e colunas. Nessa análise de Correspondência, essa caracterização de uma linha (uma variável, ex. Planejamento) segundo a distribuição proporcional das colunas (categorias ou níveis da escala de *Likert*) é designada **Perfil de Linha** (*Row Profile*). Um **Perfil de Coluna** (*Column Profile*) pode ser igualmente computado e em nosso trabalho seria o perfil dos níveis da escala de *Likert*. Estes perfis descrevendo frequências relativas são formados através da proporção da frequência em cada célula pelo total na linha e na coluna.

A média dos perfis recebe o nome de **Centróide** e representa as frequências marginais relativas. É “o ponto de equilíbrio da distribuição da massa de observações, como um centro gravitacional” (PEREIRA, 2001, p. 138)

Os perfis de linha e coluna estão indicados na Tabela 1.

Desse modo, se examinou o modelo derivado da análise de correspondência observando os valores de inércia e as dimensões de projeção que podem ser consideradas – marco inferior da tabela de contingência-.

Segundo Pereira (op. cit: 139), as distâncias entre os pontos e o centróide são distâncias entre valores esperados e observados e, por isso, são chamadas distâncias **qui-quadrado** (χ^2). A média das distâncias qui-quadrado de todos os objetos em relação ao centróide é uma medida da **inércia** da distribuição dos pontos e terá valor zero quando todos os pontos recaírem sobre a média (centróide) e terá valor máximo possível igual ao número de dimensões originais (5 em nosso estudo) menos 1 ($n-1$). Assim sendo, o número de dimensões possíveis de ser derivadas será sempre “ $n-1$ ”, sendo “ n ” o número de categorias da variável contingenciadas. Em nosso trabalho, como a variável tem 5 categorias, a análise derivou “ $5 - 1 = 4$ ” dimensões possíveis de projeção da localização dos objetos em estudo. A importância de cada dimensão pode ser analisada por meio do exame das inércias na Tabela 1.

Dessa tabela retira-se a informação de que, considerando 2 dimensões para análise dos dados num plano, nós estaremos trabalhando com as dimensões 1 e 2, onde a primeira representará 61% das variações dos dados, enquanto a segunda responderá por 32%, de acordo com as porcentagens de inércia. Juntas as duas dimensões representarão um % acumulativo de 93% da massa de dados.

A Análise de Resíduos se apresenta na seguinte tabela:

Tabela 2 - Análise de Resíduos da Tabela de Contingência usada na Análise de Correspondência

Grupos	RARAMENTE	AS VEZES	MUITAS	A MAIORIA	QUASE SEMPRE	Total
1	-0,18	-1,59	-1,01	2,45	-0,12	-0,45
2	3,56	1,63	0,26	-1,44	-2,29	1,72
3	-1,32	1,88	1,60	-0,01	-2,46	-0,32
4	-1,14	-3,75	-3,79	2,79	4,83	-1,06
5	-2,84	-1,17	2,01	0,84	-0,24	-1,39
6	-2,63	1,54	1,66	0,11	-1,57	-0,89
7	-1,98	-3,63	-1,71	-0,06	6,18	-1,20
8	1,94	2,77	0,29	-2,41	-1,27	1,31
9	8,88	0,64	-1,42	-2,43	-1,86	3,81
Total	4,29	-1,68	-2,12	-0,15	1,19	1,54

Os sub-grupos 1 a 9 correspondem as nove variáveis classificadas como estratégias metacognitivas, já apontadas na primeira parte deste capítulo. Nas colunas aparecem as cinco categorias da escala de *Likert*.

Nessa Análise de Resíduos consideram-se os resíduos padronizados quando são superiores a 1,96, que seria o ponto de corte para um nível de significância de 5% (PEREIRA, 2001, p.144).

ANEXO H: TRANSCRIÇÃO DAS CARTAS

Língua Espanhola I

1- É necessária a aprendizagem de uma segunda língua, então aproveite essa afinidade com a língua espanhola e inicie o mais rápido o seu curso.

Além de surgirem melhores propostas profissionais, você terá a oportunidade de interagir com outra cultura, ampliando seus conhecimentos de mundo.

Posso ajudá-lo no que precisar durante seu aprendizado, tanto com materiais que possuo, como: livros, gramáticas, CD's, bem como a treinarmos o espanhol falado.

Apesar das dificuldades, do trabalho árduo de se aprender uma língua estrangeira, devemos considerá-lo um enorme crescimento, desenvolvimento pessoal e profissional, sobretudo.(Q 35/39/41)

2- Estou contente em saber que você planeja aprender espanhol.

Para você aprender espanhol é necessário dedicação e muita vontade. Há muitas maneiras de tornar isso um pouco mais fácil é só você procurar estar sempre em contato com a língua espanhola. Seja através de livros, músicas e a própria conversação com os colegas de classe. Buscar informações sobre as culturas dos países que falam espanhol também é muito bom.

E, algo de importante é não deixar dúvidas para trás, sempre questionando e perguntando aos professores, pois eles são a grande ponte de ligação que você tem com a língua.

Boa sorte, você vai gostar.(Q 10/33/35/39/41)

3- Adorei saber de seu interesse pela língua espanhola; eu sou suspeita para falar, mas realmente esta é uma língua fascinante. É difícil dar conselhos de como estudá-la, acredito que com o tempo, todos (eu, você, etc.) criam melhor método, o que consideram mais fácil e prazeroso de estudar espanhol ou qualquer outra matéria. Procure sempre estar em contato, ouvindo música, freqüentando todas as aulas, forçando-se a falar, mesmo que saia errado (não só nas aulas, mas com outros estudantes ou professores); se por acaso conseguir, assista aulas de espanhol em outros lugares, conhecidos ou não, uma aula apenas, será bom para perceber diferenças tanto dos que estão aprendendo, quanto dos professores ensinando. Enfim, procure se dedicar, e não deixe o estudo ficar massacrante e chato; relaxe e faça tudo com gosto e prazer, pois ao contrário, não valerá a pena. Espero que dê tudo certo e que você consiga atingir todos os seus objetivos.(Q10/35/37/38/39/45)

4- Encontrei no espanhol, uma bela língua de um povo de riquíssima cultura. Mesmo com este contentamento, descobri que [—?] da aparente facilidade que esta língua nos passa, por ser tão semelhante ao português, justamente esta semelhança é que me faz te alerta para as futuras dificuldades.

Não perca tempo deixando para depois as tuas obrigações, acompanhe o aprendizado desde o início, completando tarefas, lendo o máximo que puder e encontrar sobre o assunto, enfim, dedique-se, se entregue a esta nova etapa. Busque nos teus professores de Espanhol toda a ajuda que achar necessária para o teu crescimento, e principalmente não tenha medo de perguntar e muito menos, vergonha de utilizar em público, teus conhecimentos. Fale com colega de classe, use realmente e sem constrangimento os recursos da fala e da comunicação do espanhol.

Seguindo estas dicas, com certeza teu aprendizado será rápido e as tuas aulas muito mais proveitosas.(Q 10/36/38/39/41)

5- Já que você decidiu aprender espanhol, espero que também saiba que para isso precisará se dedicar muito.

Quando comecei o curso de espanhol não tinha noção da dificuldade que teria que enfrentar. E isso me desestimulou bastante.

Há uns 3 meses fiz uma auto-avaliação, conversei com colegas e com minha professora e decidi tentar mais um pouco e estou tentando.

Procuro ficar sempre muito atenta nas aulas, prestando atenção não só na matéria, mas também na pronúncia das palavras.

Reservo um tempo dos meus estudos para as tarefas de espanhol. Também, além do material indicado nas aulas, tenho buscado outros para me aprimorar.

É bom ler bastante em espanhol (o que precisava fazer mais...).

E também aprender sobre a cultura, ouvir músicas, praticar, tendo sempre em vista o objetivo final...

Bom, o que precisa ser feito nós sabemos; agora é dedicar-se para colocar tudo na prática. (Q 4/10/15/16/36/41)

6- Para você aprender o espanhol o mais efetivamente possível, é necessário muita leitura e dedicação. Tem que se dedicar muito aos verbos, à gramática, e ter em mente que é uma língua somente parecida com o português, não igual, tendo diferenças que muitas vezes podem nos confundir. Mas o principal para qualquer aprendizagem é ter muito estudo e gostar do que está fazendo. Com tudo isso você vai ser um bom estudante, e por consequência, um bom falante da língua espanhola.(Q 10/ 15/16/36)

7- A língua espanhola é linda e relativamente fácil de aprender para quem fala português. Mas é preciso tomar o cuidado de não cair no erro de achar que a língua é fácil demais, pois ela tem suas peculiaridades, sua pronúncia diferenciada, e algumas "armadilhas".

É importante concentrar-se muito na pronúncia, por isso é ótimo tentar assistir filmes ou canais de TV em espanhol (como a "CNN em espanhol"). Assim, treina-se o ouvido, pois as pessoas falam muito mais rápido normalmente do que os professores da língua.

Na gramática, creio que um dos pontos mais importantes a serem focados são os pronomes, bem característicos do espanhol, e as expressões mais utilizadas. A formação de frases é relativamente fácil, e a leitura também.

É importantíssimo Ter um bom dicionário, para melhorar o vocabulário.(Q 35/41/44).

8- Minha Cara Amiga Monalisa, em primeiro lugar saudações, e em segundo lugar com relação a sua pergunta sobre o seu interesse pela língua espanhola, tenho alguns conselhos a enviarte.

Em se tratando de aprender corretamente, é necessário uma análise profunda sobre seu real interesse e pelo qual motivo o leva de fato a optar por esta língua, e não por outra qualquer.

Segundo passo, atentar para que não caia na ilusão de ser uma língua tão fácil como dizem popularmente; mas sim uma língua que também tem uma estrutura gramatical a ser assimilada de forma a interagir socialmente e de maneira responsável, ou seja, não basta gostar da pronúncia, é necessário investir na cultura, na história; pois tomando estas precauções seguramente não se arrependerá. (Q 41).

9- Oi Marcos!!! Achei muito legal a sua iniciativa! Eu não disse que mais cedo ou mais tarde você ia ter que aprender espanhol!!

Eu não sei se vai te ajudar, mas vou te dar uma dica para você aprender mais rápido: você poderia começar reinstalando os seus programas computacionais em língua espanhola, eu tenho alguns CD's em espanhol, posso te emprestar para você ouvir enquanto faz alguma coisa. Te aconselho também a começar a ler em espanhol. Aliás te aconselho que leia MUITO!!! Isso é importante.

Ah! Já ia me esquecendo... uma dica que também acho importante: nas suas horas vagas você poderia entrar naquelas salas de bate-papo da internet, de país de língua espanhola. Eu sempre faço isso. Assim, você teria contato com falantes nativos, e sem sair da sua casa.

Espero que goste do espanhol tanto quanto eu estou gostando. Rubiane. (Q 35/36/37)

10- Fico feliz pela sua opção de aprender uma outra língua como o espanhol e para ajudá-lo, quero dar uma dica que irão contribuir para uma aquisição mais qualitativa. Procuro sempre ler coisas novas, não apenas o que for trabalho na aula, mas procurar outros materiais. Interar-se mais com assuntos relacionados à cultura e aos costumes dos falantes dessa língua, pois isso contribuirá para a compreensão dos "usos" do idioma.

Procure também praticar, tanto a escrita quanto a oralidade, com isso poderá se aperfeiçoar. A atividade de ler auxilia para a aquisição de mais vocabulário que será base para o aprimoramento da língua. Espero que consiga ter um bom aproveitamento no curso, isso trará benefícios à você, seu futuro depende de sua dedicação no presente.(Q 35/36/37/41)

22 – Fiquei muito contente em saber da sua escolha pelo espanhol, pois é uma língua fascinante. Se quiser aprender realmente o espanhol, deverá se interessar por sua cultura, (costumes, literatura, músicas, etc.).

A aquisição de bons materiais didáticos e para-didáticos serão muito úteis, assim como a escolha de bons professores e de boas instituições de ensino. Agora a partir de sua escolha, você deve reservar algumas horas de estudo somente para o espanhol.

Boa sorte! (Q 10/41/43)

23 – Uma língua estrangeira não se aprende só assistindo as aulas. É necessário estudar muito todos os dias.

Você precisa fazer todos os exercícios e fazer pesquisas adicionais, além de ler artigos em espanhol. Para praticar a pronúncia o melhor é sempre conversar com os colegas em espanhol e em todas as oportunidades que puder.

Ouvir músicas e assistir filmes em espanhol também ajudam bastante. (Q 10/36/39/41/43).

24 – Fiquei muito feliz em saber que você deseja aprender espanhol, mas para isso, você necessita de muita dedicação, pois o que aprendemos em sala de aula é pouco e é preciso praticar muito mais além de buscar novas informações sobre a língua.

É extremamente importante conhecer a cultura para se sentir mais inserido no meio espanhol.

Busque também conversar com pessoas que também falem espanhol.

Se você tiver força de vontade e dedicação será muito fácil aprender espanhol. (Q 10/37/39/41)

25 – Como você vai começar a aprender espanhol te escrevo para dar dicas de como aprender melhor.

Procure escutar músicas em espanhol e anotar as letras, principalmente, tente entendê-las e cantá-las. Preste atenção na pronúncia dos falantes nativos, em canais televisivos e de sua professora.

Procure praticar bastante em aula e faça os exercícios e lições de gramática e de língua escrita, também...

Estipule um horário dedicado ao estudo da língua, além do horário de aula, a organização é importante para a muito, tanto a parte histórica, quanto a parte política, literária e a cultura do país. Quando tiver dúvidas na esse aprendizado.

Lei consulte dicionários, sua professora, internet, permaneça pesquisando sobre a língua.

Um abraço da sua amiga... (Q 10/15/16/35/36/44)

26 - Acho que é muito boa a tua iniciativa (de estudar espanhol), pois é sempre um diferencial positivo saber e dominar um outro idioma. Contudo, pelo pouco que conheço do espanhol, especificamente, te digo que exige muita dedicação, se realmente queres fluência. Aconselho-te a buscar todo tipo de material em língua espanhola e que sejam de seu interesse, é claro, para que fique mais agradável. Outra opção muito eficaz é a TV a cabo, que além de te aproximar da realidade lingüística te dá uma idéia geral da cultura. Uma dica importante: não te envergonhes de falar mesmo que fales errado; pois acredito que dessa forma estarás testando e praticando teus conhecimentos ainda que alguém te corrija. Não deixe de estudar a gramática porque, na minha opinião, é fundamental para uma boa aprendizagem. Não acredito que alguém possa falar bem o espanhol sem conhecer sua gramática.

Bem, acho que é isto! Boa sorte. Patrícia. (Q 32/35/41/43).

27 - ¡Que bueno que vas a estudiar español! Hiciste una buena elección pues el español, al lado del inglés, es una lengua que te abrirá un large campo de conocimientos.

(Recomi) Te recomiendo que además de estudiar atentamente los libros indicado también leas muchos periódicos, oigas siempre mucha música antigua y moderna. Ve también a la Tele y a las películas. Y si tienes oportunidad, practica la conversación con hablantes nativos.

Te deseo mucho éxito, Roberto. (Q 36/37/43)

28 – Fico feliz que você queira aprender espanhol. Além do estudo formal, te aconselho a escutar músicas espanholas, tentando acompanhá-las e não se esqueça de ver os filmes de Almodovar. Minha experiência diz que as dúvidas devem ser sanadas na hora, então não se acanhe em procurar ajuda.

Qualquer problema, venha falar comigo. Será uma boa oportunidade praticarmos a língua juntos. (Q 39/41).

Lingua Espanhola III

11- Estou muito feliz em saber que você tomou esta decisão tão importante na sua vida, tenho certeza que irá gostar muito de aprender e conhecer o idioma.

Quero que saiba que você não está sozinho neste caminho, posso auxiliá-lo em tudo aquilo que esteja ao meu alcance, inclusive em relação a dicas de como melhorar seu aprendizado.

No princípio tudo parece mais difícil, mas com o tempo esta visão vai se modificando. você pode utilizar diversos recursos, independente daquilo que seu curso está oferecendo, para estudar sozinho.

Através de vídeos, livros, revistas e principalmente na internet você poderá encontrar infinitas informações e maneiras diferentes de aprender a língua espanhola. você pode também combinar com seus amigos e criar um grupo de estudos fora do horário de aulas. E para finalizar a principal dica é não desanimar nunca.

Um abraço da amiga Jussara. (Q35/36/39)

12- Fiquei muito feliz ao saber que você também se aventurará nessa nova e fascinante língua que é o espanhol.

Eu já levo alguns anos estudando e cada dia que passa me dou conta que essa história que o espanhol é muito fácil porque é parecido com o português é pura MENTIRA. você verá, é só começar a estudar e você verá que "portunhol" não é igual a espanhol.

Bom, vou lhe dar alguns conselhos que me ajudaram a aprender espanhol. Quanto mais você ler melhor será. Comece com pequenos livros, textos em internet, revistas... não importa a leitura amplia o domínio de vocabulário, estilos de escrita e a ortografia de muitas palavras. Outra coisa importante é escutar TV, rádio de diferentes países hispano-falantes. A diferença de sotaque deve ser identificada, e a compreensão só depende do treino. Ah! Sempre que tiver oportunidades fale com pessoas em espanhol. Isso ajuda a perder a vergonha e a ganhar fluência. E por fim procure escrever muito. ¿Qué tal empezar en la próxima carta? Nos falamos "em espanhol" próxima vez. Até mais. (Q 15/16/35/36/37/38/).

13- Gostei muito de saber que você se interessa pela língua espanhola, pois, acredito que esta língua é uma das mais faladas no mundo de hoje. Quero te dar alguns conselhos para melhor aprender e internalizar a língua. Leia bastante textos em espanhol e com a ajuda de um bom dicionário tente traduzi-los; leia sobre a cultura espanhola e hispânica; tente buscar um grupo de conversação, ou conversar em espanhol, e o mais importante, procurar em bom curso de espanhol, e/ou, um bom professor.

Bom, com estas pequenas dicas e muita vontade acredito que você aprenderá a língua com muita facilidade, porque ela é fascinante e quando você perceber já estará falando, escrevendo e pensando como um "hispanohablante".

Felicidades, Patrícia.(Q 36/37/38/41/44)

14- Gostei demais da sua intenção. Deve primeiramente procurar uma escola séria, que ofereça bom material de ensino. Tente aprender a língua em reais situações de uso. Conheça a gramática correta através de textos e não de exercícios para preencher espaços vazios.

Não esqueça que teu sucesso depende do seu esforço também.(Q 35)

15- Para aprender espanhol você tem que procurar um bom curso, com um professor bom e que tenha interesse em ensinar, que utilize várias táticas diferentes de ensino e principalmente que pratique bastante com os alunos em sala de aula.

Ler muitos livros em espanhol também vai te ajudar bastante e, se possível, tente entrar em contato com falantes nativos para pegar o jeito coloquial de falar.

Por último quero parabenizá-lo pela escolha do espanhol é uma língua muito rica.

Abraço, Sueli.(Q 35/36/37)

29 – Estou feliz por ter optado por essa língua tão bonita e marcante!

Há suas dificuldades, principalmente com fonemas que não existem no português... o que posso dizer é que você deve praticar a todo custo! Falar com nativos da língua, falar frente ao espelho (isso ajuda a corrigir problemas como o "R", "J", "G"), escrever muito, cantar (mesmo que seja Julio Iglesias!!!). De certa forma isso me ajudou a melhorar tanto minha pronúncia como a fluência.

Espero que se saia bem e que se apaixone por esse idioma, da mesma maneira que aconteceu comigo!

Com carinho, Celia.(Q 37/38/39).

30 – Para que sua aprendizagem de Espanhol possa ocorrer de maneira efetiva, o melhor que você pode fazer é planejar seus objetivos, para que possa atingi-los um de cada vez. O que tem funcionado para mim é a leitura, leia muito, livros, revistas, folhetos, embalagens de produtos. Quando tiver alguma dúvida, procure por alguém que conheça mais que você, pesquise no dicionário e nas gramáticas. Para falar, ouça muito, além das aulas, ouça música e canais de televisão, e procure conversar com seus companheiros de classe. A melhor forma de aprender, enfim, é a prática: ouça, leia, fale e escreva sempre que for possível. Não perca oportunidades, quando houver alguma

atividade que proporcione situações de aprender, participe. É o que posso te dizer em relação a isso. (Q 1/35/36/39/44).

31 – Primeiro: Você gosta ou não de espanhol? Quando souber responder saiba que não importa, porque você aprende a gostar (experiência própria). Para que eu pudesse aprender o tanto que sei estudei suficientemente sozinha. É fundamental sua frequência em classe, porém veja qual é seu jeito. Para mim é retirar das aulas o que não sei, anotar o máximo e tirar minhas dúvidas. Em casa faço esquemas, leio em voz alta (porque não tenho como entrar em contato com a língua mais 'proximamente'), resolvo exercícios e escrevo o que puder em espanhol. Há quem diz que deve-se ler e falar muito, a tal prática. Sem desfazer de tais pensamentos mas sendo sincera: falo pouco em classe, não leio praticamente nada em espanhol (as didáticas somente) e no entanto, creio eu, vou relativamente bem. Amigo, organiza sua mente e coloque acima de tudo o que você quer com o espanhol. Com objetivos tudo é mais fácil. Eu tenho certa facilidade com idiomas e fixo muito bem e rápido o que me é transmitido, porém cada um é cada um. Tente e veja qual é o seu, qualquer dúvida divida comigo, adoro *compartir*. Estabeleça seus objetivos com a língua! Buena Suerte! Pri. (Q 1/35/36).

32 – Creio que a aprendizagem de uma nova língua é fundamental nos tempos de globalização. O espanhol, como Segunda língua mundial acaba-se tornando-se indispensável às pessoas que buscam uma melhor colocação profissional.

Então para que possa aprender a língua da melhor forma possível deve começar prestando o máximo de atenção nas aulas, procurando se expressar escrita e oralmente o máximo que puder. Além disso deve procurar atividades extra-classe para reforçar a aprendizagem como a leitura de livros, artigos, jornais, entre outros, em espanhol, ouvir músicas na língua, etc.

A prática oral e escrita também deve ultrapassar as barreiras da sala de aula. Fazer as atividades de casa e procurar falar o máximo que puder com pessoas que estejam no mesmo nível de aprendizagem é uma boa forma de conseguir isso. Assim é possível que se destaque e em pouco tempo já tenha um bom conhecimento da língua. (Q 15/16/35/36/39).

33 - O espanhol é um idioma muito bonito e ao mesmo tempo difícil, ao contrário do que muita gente pensa. Por isso, aconselho-o a estudar com muita dedicação e seriedade porque vale a pena. Um abraço, Maria. (Q 10).

34 - Soube que gostaria de aprender espanhol no próximo ano. Fico muito feliz com sua dedicação e aí vai algumas dicas para que possa tentar tirar o melhor proveito das aulas e como fazer para estudar em casa. Em aula a primeira coisa é prestar bastante atenção no que o professor fala, como ele fala e nos termos usados em cada frase. Sempre o que você não compreender, pergunte. Também é interessante escrever em seu caderno algumas expressões usadas em sala, para que possa melhor memorizar e assim, recorrer a elas quando preciso. Tente falar sempre que possível e tente usar palavras que ainda não conheça (pedindo a ajuda de seu professor) para que assim possa aumentar seu vocabulário na língua. Em casa é sempre bom reler tudo o que foi feito em sala, escutar músicas em espanhol (primeiro sem olhar a "letra" para que possa tentar compreender e depois acompanhando com a "letra"). Se tiver tempo, tente ver algum filme (sem olhar a legenda). Faça sempre um resumo da matéria e deixe anexada em seu caderno (caso precise tirar alguma dúvida que venha a surgir em sala de aula). Creio que assim conseguirá ter um bom aprendizado da língua espanhola. (Q 15/16/35/36).

35 - Espanhol não é difícil para vocês. Olha, sou chinês e consigo fazer espanhol. vocês olha, sou chinês e consigo fazer espanhol, vocês luso-falantes, devem lembrar de mim quanto estão enfrentando dificuldades. A única saída é lutar e superar.

O maior obstáculo é falar de auto-confiança. Tem que confiar em si para poder aprender. Outra coisa é a dedicação. Sem esforçar-se não vão separa as pequenas diferenças das duas línguas e vão falarportunhol.

Criar um ambiente favorável ao seu estudo é o truque de aprender uma nova língua. Pode usar TV a cabo, ouvir músicas, ler livros, navegar internet em espanhol. Assim, a aprendizagem é divertida.

No deve preocupar muito sobre a avaliação. O mais importante é um estudo constante, com o estudo constante, essa língua vai tornar uma propriedade. (Q 10/35/36/45).

36 - Fico feliz por saber se teu interesse em aprender a língua espanhola, pois pela curta experiência que tenho no aprendizado desta língua, posso dizer que é um idioma fascinante, pois te remete a um

grande cabedal (?) de conhecimentos e aprofundamentos, principalmente com relação ao vocabulário que é bastante extenso e tem muitas similaridades com a língua portuguesa.

No mais, o que posso te aconselhar é que pratique muito a língua, leia bastante livros e artigos do idioma, procure praticar oralmente tanto com colegas de curso quanto com falantes nativos.

Enfim, faça do espanhol algo tão habitual quanto beber água ou ir ao banheiro e alcançará todo conhecimento que a língua proporciona.

Boa Sorte e sucesso. (Q 35/36/37/39).

37 - Alegro-me saber que você tem intenções de aprender espanhol!

Sugiro que você organize seu tempo, de modo a dedicar várias horas na semana para realmente estudar espanhol. Assista a filmes sem dublagem, tentando entender o que ouve. Leia o que puder em espanhol, procurando sempre consultar dicionários para entender palavras desconhecidas.

Se tiver oportunidade de praticar oralmente com algum falante da língua, aproveite! Isso é de grande importância para você aprender e para desinibir-se no uso do espanhol.

Além de ser muito valorizado no atual momento, para nós que participamos do mercosul, o espanhol é uma língua lindíssima!

Aproveite!

Abraço, Lilia. (Q 9/10/15/16/35/36/37/44).

38 - Para que aprenda a língua espanhola de maneira proveitosa, lhe aconselho que aproveite todos os momentos de conversação que venha a ter, seja com um falante nativo ou não. Durante as aulas anote todas as palavras novas que aprender, mesmo que não memorize todas, algumas com certeza irá lembrar em uma situação de fala ou escrita. Quando for escrever um texto procure o auxílio de um bom dicionário, e as palavras que não tenha certeza, deixe-as em sua língua materna. Assim, o professor irá corrigir e quando fizer a reescrita deste texto, o que é muito importante, vai aprender corretamente essa nova palavra ou expressão. (Q 32/ 37/38/39/44).

39 - Aprender a língua espanhola foi a melhor coisa que poderia ter feito ao prestar vestibular para letras. Dentre tantas outras variedades de línguas escolhi o espanhol também porque tenho parentes nativos mexicanos e essa é uma razão pela qual você também poderia se encorajar, já que seus tios são chilenos. Manter contato, seja escrito ou oral, com um nativo da língua é um ponto imprescindível na aprendizagem da língua, seja ela qual for. E além disso, para você que está fazendo Comércio Exterior/Relações Internacionais, o espanhol vai ser fundamental nas negociações com o Mercosul. Claro, aprender uma língua não é das coisas mais fáceis de se fazer, há que se dedicar muito, mas como já disse, a prática oral e escrita, sempre que acompanhada da consciência do erro e da vontade de aprender sempre farão de você um exímio "hablante del español".

Com carinho, ... (Q 10/32/37).

40 - Fico muito feliz ao saber que decidiu estudar espanhol pois além de ser uma língua mundialmente falada é um idioma muito bonito. Quero dizer-lhe desde já que essa língua não é tão fácil de aprender como se comenta em nosso país. É necessário muita dedicação para que alcance seu objetivo. Se quiser realmente aprender com fluência tal idioma é necessário que reserve um tempo considerável para estudá-lo e que não se conforme somente com os exercícios e textos dados em sala de aula, mas que tenha vontade de buscar outras fontes que não as mencionadas.

Termino desejando-te sorte. (Q 10/ 35).

41 - Acredito que você deve se matricular em um curso de espanhol básico para ter uma noção da língua espanhola.

Para aprender o espanhol, no mínimo você deve comprar um bom dicionário, uma boa gramática espanhola.

Além disso se puder ter contato com falantes nativos de espanhol ler revistas, jornais e também poder ver os canais a cabo de língua espanhola vão ser de grande utilidade para aprender o idioma.

Mas o que realmente, eu acredito que funcione, é poder viajar para um país de língua espanhola e ter o contato direto com a língua, os costumes, a cultura do país em questão. Amigo, mesmo viajando e morando alguns meses fora, você deve ter uma noção mínima de espanhol.

Não gostaria de ouvi-lo falando portunhol.

Um abraço, Carol. (Q 35/36/37/41/44).

42 - Que bom que você resolveu estudar espanhol, é uma língua maravilhosa, tenho certeza que vai acabar se apaixonando.

Durante o curso tente falar, mesmo que no começo saia um "portunhol", porque assim vai corrigindo seus erros e tirando suas dúvidas. Preste muita atenção nas fitas de audio, elas ajudam muito na pronúncia das palavras.

Uma boa dica é tentar "conversar" em um chat com algum falante nativo do espanhol, porque além de praticar a escrita, ele vai corrigir seus erros numa conversa informal e você aproveita para conhecer a cultura de outro povo e fazer amizades (Q 15/16/32/37/38/41).

43 - Estou muito feliz em saber que você também quer fazer como língua estrangeira o espanhol. É uma língua muito interessante, porém não pense que é Portunhol. O espanhol tem algumas diferenças em relação ao Português. Por isso, não ache é uma língua fácil. O que você vai sentir mais dificuldade - pelo menos foi assim comigo - é com os verbos. Estes sim são difíceis.

A leitura de artigos em espanhol também ajudam muito. Posso te dizer que com muito empenho, em breve poderemos nos corresponder utilizando o espanhol e não mais o português.

Qualquer dúvida me escreva. Beijós, Andréa. (Q 36).

44 - Fico feliz por interessar-se pelo espanhol. Para aprender com mais facilidade esta língua, é preciso que busque contatos com a mesma fora das aulas. Conversar com seus companheiros de classe é necessário, pois assim poderá praticar a língua. Ler livros de autores espanhóis ou hispânicos também é importante, bem como manter-se atualizado do que acontece na Espanha através de jornais e revistas. Para isso, você pode utilizar a internet e acessar sites espanhóis. Outra forma interessante de manter o contato com a língua é conversar nas salas de bate-papo e perceber as expressões usadas pelos jovens, ou assistir canais espanhóis a cabo. Espero que goste do espanhol e consiga aprendê-lo efetivamente.

Boa Sorte! (Q 35/36/37/39/41).

45 - Tudo Bem? você havia me escrito perguntando o que eu penso a respeito de você começar seus estudos de língua espanhola. Acho sua idéia excelente. Porém, você só terá um aproveitamento extraordinário se tiver contato com nativos desta língua. O que sugiro é que faça o curso, tire o melhor proveito que puder das normas gramaticais e viaje para qualquer país hispano-falante ficando lá por uns meses você aprenderá muito mais, que alguns anos em curso. Contudo, é necessário a base teórica para ter um melhor desempenho.

Pense a respeito e considere minha sugestão. Beijo, Seita. (Q 37/41).

46 - Bom, primeiramente, acho que para aprender de fato o espanhol você precisa se adaptar à língua falada, para tanto você deverá ouvir o máximo possível em espanhol e procurar montar frases para pedir coisas ou agradecer, etc. ("Buenos días. ¿Cómo estás?") e ampliar o vocabulário ao máximo. Lendo, perguntando (tente-se perguntar — é aquela que não é feita) e hablando muito. Se você tiver acesso a internet entre nos chat de língua estrangeiras ou até mesmo em sites de países hispanos que você poderá — e praticar a língua.

Bueno es eso. ¡Si quieres podemos a practicar!

¡Hasta Luego! (Q 35/36/37).

47 - Depois de ter estudado o espanhol durante algum tempo cheguei à conclusão que o melhor método é praticar muito falar com todas as pessoas que você sabe que falam espanhol, em espanhol. Ler sempre livros ou revistas ou — páginas da internet e pesquisar por palavras novas, gramáticas, etc. Também é sempre bom refazer os exercícios que você errou, sempre consultado a um dicionário monolíngue e a uma boa gramática. Isso é muito importante, dicionário port-espanhol e um monolíngue. Assitir a CNN em espanhol também auxilia bastante para acostumar o ouvido ao jeito de falar, as expressões e etc... que são usadas no espanhol internacional. Pratique bastante. Boa-Sorte! (Q 36/37/44).

Língua espanhola V

16 – Para o estudo de qualquer língua estrangeira é preciso Ter afinidade com a língua que se quer estudar. É importante gostar da sonoridade da língua para que você consiga imitá-la. Quando estiver estudando espanhol, leia o quanto for possível nessa língua e escute músicas. Para ter uma boa pronúncia, é importante saber os sons que existem em espanhol e que não existem na sua língua materna, aprender a pronunciar-los adequadamente e repetir frases ou trava-línguas que tenham esses sons. Na questão da pronúncia, músicas em espanhol te ajudarão bastante. Sempre que tiver oportunidade de conversar com um nativo, o faça, prestando bastante atenção para aprender ao

máximo e tente falar sem medo de cometer erros. Fale, também, sozinho em espanhol, pois isso vai te dar mais segurança quando você for falar com alguém. Aprendi espanhol assim; posso dizer que poucas vezes estudei sistematicamente, fazendo exercícios. Uso a gramática mais quando estou escrevendo em espanhol. (Q 15/35/36/37/38)

17 – Quero te dizer que estou aprendendo espanhol já há algum tempo e tenho algumas dicas para você.

A primeira coisa é estar consciente de que você vai conhecer, ao estar aprendendo a nova língua, um novo lado teu, que talvez, antes, nem suspeitasse que existisse, esteja aberto a esse lado. É um novo mundo que vai aparecer a você, uma nova postura e inclusive tua voz vai aparecer de um jeito diferente. Não se assuste, é muito bom, com o espanhol, a princípio, é interessante nos fingirmos de bêbados. Abra bem a boca e se possível estude com alguém que conheça bem o estudo da fonética, foi o meu caso.

As outras coisas que podem te ajudar são ouvir muita música em espanhol, ver filmes espanhóis (há diretores fantásticos) sem que sejam dublados, falar com nativos, falar com professores da língua e até mesmo praticar em “chats”, e por último, a prova final: viajar, para conhecer de perto a língua bem viva. (Q 35/37/41)

18 – Recebi a sua carta e fiquei muito contente em saber que você está planejando estudar espanhol no próximo ano. Como você já sabe, faz seis anos que eu já estudo essa língua e gosto muito porque já consigo me comunicar em espanhol com qualquer nativo desta língua que vem passear aqui em Curitiba e também quando viajei para países aqui da América.

Quando você for estudar, procure uma escola em que a professora de espanhol já seja formada, porque ela terá condições de resolver qualquer problema que surgir durante a sua aprendizagem e creio que você deve também ir assimilando aos poucos o vocabulário e também a gramática, porque o espanhol não é tão fácil de aprender como a maioria das pessoas pensam.

Creio que estes são os principais conselhos que eu posso lhe dar, eu me despeço desejando-lhe felicidades.

Abraços, Maria. (Q 37)

19 - Você deve procurar ler bastante em espanhol, seja livros de ficção, gramática ou artigos. Deve buscar ir atrás de coisas. Tirar suas dúvidas. Perguntar. Prestar atenção do que as pessoas falam. Praticar a oralidade, também é importante. Não tenha medo de falar em espanhol, é com os erros que a gente aprende. Escute músicas e entrevistas em espanhol. Procure trabalhar com a escrita, fazendo exercícios ou redigindo textos. Reserve um tempo durante a semana para você estudar espanhol. Procure se policiar, quando você fala em espanhol, cuidando da pronúncia, da gramática, do sotaque...

Peça a alguém que saiba falar bem que te corrija quando você não entender o que uma pessoa disse, peça para ela te explicar novamente.

Invista no espanhol e não desista. (Q 10/15/20/21/32/33/35/36/37/38)

20 – Aprender espanhol é, antes de tudo, aprender a cultura espanhola, pois, você vai compreender muitas coisas sobre a língua e como é usada ao fazer este exercício.

Outro conselho que te dou é que anote sempre as palavras novas que aprender e depois procure sinônimos para estas palavras e por fim procure os antônimos. Você vai ver que isto enriquece muito seu vocabulário.

E por fim tente falar sempre o idioma e não tenha medo de errar, mas não torne os erros parte de sua fala e tente sempre observá-los e corrigir-los, pois só assim você vai aprender a língua corretamente. E não se esqueça de escrever bastante para pessoas nativas da língua, se você tiver possibilidade, pois elas poderão ajudar a corrigir seus erros.

Um beijo e boa sorte. (Q 32/33/38/41)

21 – Fico contente em saber que se decidiu em estudar uma língua estrangeira, principalmente por ser a língua espanhola que gosto tanto.

Lembra das vezes que tentara ensiná-lo ou utilizava algumas expressões para chamar sua atenção?

Bom, vou dar algumas dicas de como seu aprendizado pode ser melhor, a partir de minha própria experiência: eu procuro ler o máximo que posso, falar em espanhol com meus amigos e professores dentro e fora de sala de aula; nos finais de semana escuto muita música em espanhol, gosto de ler em voz alta; procuro ler artigos na internet, jomais, escrevo e-mail's para meus amigos “hispanohablantes”.

Bem, acredito que essas dicas são suficientes, além é claro de estar sempre dando uma olhadinha na gramática.

Te espero "en las vacaciones de enero".

Um beijo, Soraia Cristina Blank ("La Dulce"). (Q 36/37/39)

ANEXO I Mapa das estratégias relatadas nas cartas																					
I - Planejamento						II - Avaliação						III - Recursos Práticos						IV - Rec. Afet.		Alunos	
Quest. 1	Quest. 4	Quest. 8	Quest. 10	Quest. 15	Quest. 16	Quest. 20	Quest. 21	Quest. 32	Quest. 33	Quest. 35	Quest. 36	Quest. 37	Quest. 38	Quest. 39	Quest. 41	Quest. 43	Quest. 44	Quest. 45			
Língua I																					
1																					
2																					
3																					
4																					
5																					
6																					
7																					
8																					
9																					
10																					
22																					
23																					
24																					
25																					
26																					
27																					
28																					
Língua III																					
11																					
12																					
13																					
14																					
15																					
29																					
30																					
31																					
32																					
33																					
34																					
35																					
36																					
37																					
38																					
39																					
40																					
41																					
42																					
43																					
44																					
45																					
46																					
47																					
Língua V																					
16																					
17																					
18																					
19																					
20																					
21																					
Ques.	Q 1	Q 4	Q 8	Q 10	Q 15	Q 16	Q 20	Q 21	Q 32	Q 33	Q 35	Q 36	Q 37	Q 38	Q 39	Q 41	Q 43	Q 44	Q 45		
TOTAL	2	1	1	15	10	8	1	1	6	3	28	27	24	10	15	19	4	9	2	47	
Porc. %	4%	2%	2%	32%	21%	17%	2%	2%	13%	6%	55%	57%	51%	21%	32%	40%	6%	17%	4%		
Total Alunos: 22 / Porc. total % : 47%						Total alunos: 7 / Porc. Total: 15%					Total alunos: 46 / Porc. Total: 98%							A-2P-4%			

ANEXO J PDCA das estratégias relatadas nas cartas

